



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**INSTITUTO DE CULTURA E ARTE – ICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

**MARINA GOMES PORTELA**

**GESTOS QUE FALAM: A VIVÊNCIA DA COMUNICAÇÃO POR SURDOS**

**FORTALEZA**

**2017**

**MARINA GOMES PORTELA**

**GESTOS QUE FALAM: A VIVÊNCIA DA COMUNICAÇÃO POR SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Comunicação. Área de concentração: Comunicação e Linguagens.

Linha de Pesquisa: Mídia e Práticas Socioculturais.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Vidal Nunes.

**FORTALEZA**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

P877g Portela, Marina Gomes.

Gestos que falam : A vivência da comunicação por surdos / Marina Gomes Portela. – 2017.  
146 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Fortaleza, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Márcia Vidal Nunes.

1. Comunicação. 2. Cultura surda. 3. Etnografia. 4. Ices. 5. Pesquisa participante. I. Título.

CDD 302.23

---

**MARINA GOMES PORTELA**

**GESTOS QUE FALAM: A VIVÊNCIA DA COMUNICAÇÃO POR SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Comunicação. Área de concentração: Comunicação e Linguagens.

Linha de Pesquisa: Mídia e Práticas Socioculturais.

Aprovada em: 13/02/2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Márcia Vidal Nunes (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Vanda Magalhães Leitão  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Andrea Meyer Landulpho Medrado  
Universidade Federal Fluminense (UFF)

À Deus.

Aos meus pais, Renato e Jacqueline.

Ao meu eterno companheiro Eltomy Maia.

Aos que tem orgulho da cultura surda.

## AGRADECIMENTO

Primeiramente a Deus, por seu Filho Jesus, Salvador e consumidor da minha fé, que me abençoou durante o mestrado, me capacitando com conhecimento para concluí-lo, e que nos momentos difíceis me ajudou com Seu amor, que excede todo o entendimento.

À minha orientadora, professora Márcia Vidal Nunes, que, com dedicação, paciência e sensibilidade, me auxiliou e conduziu-me às reflexões e à escrita desta dissertação, com bastante maestria. Por seus cuidados, minha eterna gratidão.

Ao meu querido e amado companheiro Eltomy Maia, por todos os incentivos, orações, paciência e dedicação comigo durante esta pesquisa. Seu apoio foi fundamental à realização do mestrado. Amo você!

Aos meus pais, Renato e Jacqueline, por seu amor, por terem me acolhido e proporcionado as condições precisas para que eu chegasse até aqui. Por serem meu alicerce, por me lembrarem qual o meu dever e quem é o nosso Consolador. Por todos os ensinamentos, muito obrigada! Amo vocês.

À minha voinha Dena e meu voinho Eribaldo Portela (*in memoriam*), por seus exemplos de bondade, amor e justiça.

Aos meus irmãos, Carolina e Renato, e à minha tia Dane, pelo carinho e torcida.

À professora Neiva Cardins, do Instituto Cearense de Educação de Surdos (Ices), pela confiança, tempo e participação concedidos, amizade e apoio nessa jornada acadêmica, que me deu a possibilidade de conhecer e conviver com a cultura surda. Serei sempre grata!

À toda a comunidade Surda, em especial aos alunos e professores Surdos do Ices e da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos do Ceará (Feneis), pela colaboração com a pesquisa e pelo acolhimento, que me possibilitou participar de diversos momentos importantes da comunidade Surda.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro, que me propiciou que eu mantivesse e concluísse esta dissertação.

À todos os mestrandos e mestres formados nessa jornada que me apoiaram. Obrigada!

Enfim, meus sinceros agradecimentos às professoras Andrea Medrado, Vanda Leitão, Catarina Oliveira e Andrea Pinheiro, que aceitaram participar da banca de qualificação e defesa, contribuíram de forma direta e/ou indiretamente à concretização deste trabalho, pela orientação, que me fez abrir os olhos para muitas coisas sobre o “Ser Surdo” e o “Povo Surdo”.

“Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos são bilíngues. Ofereço-lhes minha diferença. Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo.”

Emmanuelle Laborrit (O grito da gaiivota, 1993).

## RESUMO

Esta pesquisa se propõe a compreender as relações participativas e de vivências das formas de se comunicar entre os estudantes surdos do Instituto Cearense de Educação de Surdos (Ices), localizado no bairro Aldeota, em Fortaleza, Ceará. A partir da etnografia (PEIRANO, 1995) com pesquisa participante (BRANDÃO, 1984; 1985) como metodologia, pôde ser investigado a história dos surdos no Brasil, refletir sobre as diversas formas de participação (SILVA, 1986) de grupos de alunos durante o período de aula e de greve na escola pública estadual, e compreender a relação deles com o Instituto. Neste trabalho, há estudos sobre a relação do contexto social com as representações sociais da identidade, além de aprofundamentos em torno do que é a cultura surda; as concepções sobre ser surdo e/ou Surdo; o papel da alteridade no processo de cidadania; e os direitos adquiridos dos surdos. Nas considerações finais, foi possível entender que a participação de discentes surdos deu-se através da mobilização dos próprios estudantes e de servidores do Ices. Por fim, o campo ainda proporcionou momentos interventivos, através da realização de oficinas de fotografia básica, e jornal mural durante as aulas convencionais e de cinema enquanto os professores estavam em greve. Este percurso de pesquisa também me fez perceber que a intervenção esteve presente desde minhas primeiras aproximações com o Instituto dos Surdos. Agora, é possível concluir que as metodologias participativas unem esses processos.

**Palavras-chave:** Comunicação. Cultura surda. Etnografia. Ices. Pesquisa participante.

## RESUMÉ

Cette recherche vise à comprendre les relations participatives et les expériences des façons de communiquer avec les étudiants sourds dans l'Institut Cearense de l'Éducation des Sourds (Ices), situé dans le quartier Aldeota, à Fortaleza, Ceará. À partir de l'ethnographie (PEIRANO, 1995) avec la recherche participative (BRANDÃO, 1984; 1985) comme méthodologie, pourrait être étudié l'histoire des sourds au Brésil, réfléchir sur les différentes formes de participation (SILVA, 1986), de groupes d'étudiants au cours de la période de classe et de grève dans l'école publique, et de comprendre leur relation avec l'Institut. Dans ce travail, nous étudions la relation du contexte social avec les représentations sociales de l'identité, ainsi que des idées autour sur la culture sourde; les vues surpris être sourd et / ou sourds; le rôle de la différence dans le processus de nationalité; et les droits acquis des sourds. En conclusion, il a été possible de comprendre que la participation des étudiants sourds a été donné en mobilisant les étudiants eux-mêmes et les serveurs dans l'Ices. Enfin, le cours a également fourni des moments d'intervention en réalisant des ateliers de photographie de base et le mur du papier pendant les cours classiques et de films tandis que les enseignants étaient en grève. Ce chemin de recherche m'a aussi fait réaliser que l'intervention est présent depuis mon premier contact avec l'institué Sourds. Maintenant, est possible conclure que les méthodologies participatives unissent ces processus.

**Mots-clés:** Communication. Culture sourde. Ethnographie. Ices. La recherche participative.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Fachada do Instituto Cearense de Educação de Surdos (Ices) .....	28
Figura 2	– Manual de uso das redes sociais para o setor de educação .....	29
Figura 3	– <i>Site</i> do Instituto Cearense de Educação de Surdos (Ices) .....	33
Figura 4	– Os quatro sistemas da comunicação por Fraser (1978) .....	34
Figura 5	– Palestra em Libras no II Enples, no dia 13 de outubro de 2015 .....	44
Figura 6	– Oficina de cinema realizada no dia quatro de maio de 2016 .....	66
Figura 7	– Divisão de grupos para compartilhamento de ideias sobre os filmes .....	67
Figura 8	– Aluno surdo participando durante aula de matemática .....	103
Figura 9	– Registro de aluna surda conversando através de um telefone público .....	106
Figura 10	– Mural com as imagens produzidas pelos alunos da Oficina de Fotografia ...	108
Figura 11	– Produção do jornal mural durante oficina .....	110
Figura 12	– Cartolina representando a primeira página do Jornal do Ices .....	112

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Asce	Associação dos Surdos do Ceará
ASL	Língua de Sinais Americana
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
Ciartices	Centro de Artes do Instituto Cearense de Educação de Surdos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enples	Encontro Nacional de Professores de Libras no Ensino Superior
FEAAC	Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade
Feneida	Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FMS	Federação Mundial de Surdos
Geles	Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ices	Instituto Cearense de Educação de Surdos
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSCB	Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros
LSUK	Língua de Sinais dos índios Urubus-Kaapor
ONGs	Organizações Não-governamentais
TI	Tecnologia da Informação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCinlui	Secretaria de Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

## LISTA DE SÍMBOLOS

% Porcentagem

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO: A ESCOLHA DA PESQUISA</b> .....	13
2	<b>A COMUNICAÇÃO</b> .....	23
2.1	<b>O que é comunicação</b> .....	26
2.1.1	<i>Procurando condições ideais nos tipos de comunicação</i> .....	32
2.2	<b>A comunicação e a socialização</b> .....	38
2.2.1	<i>Resgate histórico</i> .....	38
2.2.2	<i>Estudos culturais e o contexto social</i> .....	41
2.2.3	<i>A comunicação orquestrada</i> .....	45
2.3	<b>O caráter etnográfico da pesquisa</b> .....	49
2.3.1	<i>As dificuldades do etnógrafo</i> .....	51
2.3.2	<i>Uma metodologia multidisciplinar</i> .....	52
2.3.3	<i>O exercício etnográfico</i> .....	57
2.3.3.1	<i>O pesquisador e o papel de educador</i> .....	59
3	<b>A IDENTIDADE SURDA</b> .....	62
3.1	<b>A cultura surda</b> .....	65
3.1.1	<i>As representações sociais da identidade</i> .....	69
3.1.2	<i>Concepções sobre ser surdo e Surdo</i> .....	72
3.1.2.1	<i>O bilinguismo</i> .....	75
3.2	<b>A alteridade no processo de cidadania</b> .....	78
3.2.1	<i>Características de minoria</i> .....	80
3.2.2	<i>O eu e o outro</i> .....	81
3.2.3	<i>Direito ao reconhecimento</i> .....	85
3.3	<b>Inclusão social dos surdos</b> .....	88
3.3.1	<i>Eu sou surdo</i> .....	91
3.3.2	<i>A importância do intérprete</i> .....	93
3.3.3	<i>O direito dos surdos</i> .....	95
4	<b>VIVÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO POR SURDOS</b> .....	100
4.1	<b>Hibridismo na comunicação</b> .....	101
4.2	<b>Do oral ao gestual</b> .....	109
4.2.1	<i>Cidadania e consumo</i> .....	113
4.2.2	<i>Diálogo além da sala de aula</i> .....	116
4.2.2.1	<i>Ações atitudinais</i> .....	118
4.2.3	<i>Os sons dos gestos</i> .....	119
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	126
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	132
	<b>ANEXOS</b> .....	137
	Anexo A – autorização para prática da pesquisa no Ices .....	137
	Anexo B – questionário aplicado com alunos durante oficina de fotografia ...	138
	Anexo C – questionário aplicado com professora da turma do EJA .....	140
	Anexo D – questionário aplicado com alunos durante oficina de cinema .....	141
	Anexo E – cronograma da oficina de cinema .....	142
	Anexo F – alfabeto e números em Libras .....	143
	Anexo G – quantidade de sinais oficiais em 2009 .....	144
	Anexo H – sinal em Libras da palavra “surdo” .....	145
	Anexo I – sinal em Libras da palavra “comunicação” .....	146

## 1 INTRODUÇÃO: A ESCOLHA DA PESQUISA

Os caminhos percorridos, as vivências e experiências das quais participei me têm direcionado para pessoas que, pelo fato de não ouvirem som algum, ou o escutam com dificuldade, são estereotipadas pela sociedade como inferiores, de acordo com Goffman (1993). A procura por fazer uma investigação sobre os modos de vivências na comunicação por surdos tornou-se algo desafiante. Sabe-se que existem diversas maneiras de sociabilidades e modos de vivências. Este é um tema amplo e as diferentes narrativas bibliográficas exprimem diversos prismas analíticos. No entanto, o objetivo desta pesquisa está orientado em articular o cenário dos modos de se comunicar existentes, focado na pessoa com surdez, em uma esfera de luta por diferentes relações, com destaque às práticas culturais.

A falta ou insuficiência de espaços direcionados para uma sociabilidade gratuita, tais como, práticas culturais, de troca de informação, de lazer e desporto, somado aos conflitos ligados à precariedade de consciência coletiva, podem contribuir com um aglomerado de problemas que se colocam atualmente na sociedade. Tais divergências, por vezes, se colocam invisíveis aos nossos olhos, ou aos olhos de quem não passa diretamente por esse problema, assim como às alternativas que emergem desses locais.

Cabe aqui, dissertar sobre algumas situações de como a comunicação aparece de diferentes formas. Para tanto, algumas dinâmicas de conscientização e uso do espaço, articulada com as práticas desenvolvidas dentro e fora do movimentos de luta social dos surdos, foram imprescindíveis para o desenvolvimento deste trabalho. Esse desafio exigiu compreender as diferentes formas de transmitir mensagens, seja ela visual, tátil ou auditiva, quanto a sua articulação crítica com os sentidos e usos que se configuram nos espaços.

Nos últimos anos, como fruto da presença da televisão e da internet na sociedade, temos visto acontecer uma segmentação de diversos públicos, nos quais estão inclusos os surdos que, mesmo tendo acesso a esses meios de comunicação, são excluídos da informação. Logo, é importante investigar a comunicação no seu sentido mais amplo, na vivência e de que maneira os surdos no Brasil acreditam que poderão atingir a legitimidade de sua cultura.

O que entende-se por “comunicar”? Podemos comunicar nossas impressões e sentimentos a uma outra pessoa estabelecendo comunicação de diferentes maneiras, como através do telefone ou de uma vídeoconferência, ou uma mensagem de texto, por exemplo. Vivemos em meio a comunicações múltiplas. Diferentes áreas e pessoas se conectam e trocam experiências através da comunicação. Lucien Sfez (2000), em seu livro *Crítica da Comunicação*, afirma que “comunicar significa estabelecer ou ter alguma coisa em comum,

sem prejudicar a respeito dessa 'alguma coisa', nem sobre os caminhos que servem à transmissão ou sobre os termos (indivíduos, grupos, objetos) ativados nessa troca” (SFEZ, 2000, p. 38). Assim, se a ligação entre elementos de uma sociedade é evidente, as formas dessa ligação variam e esses modos levam à aproximação pelo conhecimento.

De acordo com pesquisa divulgada, em 2016, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima-se que a população do Brasil seja de 206.876.710 pessoas. O Ceará tem 8.996.233 habitantes, destes, 2.609.716 residem em Fortaleza<sup>1</sup>. O resultado do Censo de 2010, promovido também pelo IBGE, mostra que, no Ceará, há 526.805 surdos, ou seja, 5,85% de cearenses surdos, entre eles pessoas que não ouvem de forma alguma (16.313) e outras que possuem algum nível de surdez. No Brasil, há aproximadamente 9,7 milhões de brasileiros com algum grau de surdez<sup>2</sup>, o que representa 4,35% da população brasileira.

Neste trabalho, pesquisamos sobre comunicação no contexto cultural da comunidade Surda do Instituto Cearense de Educação de Surdos (Ices), em Fortaleza. Há diversas questões que podem envolver a exclusão social, do concreto ao abstrato. Sobre isso, Carlos Skliar (2003) afirma: “antes de nos perguntarmos quem é, quem são os outros, poderíamos, já desde o início, discutir qual é o significado da pergunta pelo outro. É essa a minha pergunta sobre o outro ou é uma pergunta do outro, que vem do outro?” (SKLIAR, 2003, p. 40).

Existe um hiato profundo entre a forma como surdos e ouvintes de Fortaleza conceitualizam a inclusão comunicativa, uma vez que ambos estão inseridos na mesma sociedade. Apesar de haver questões particulares sobre a própria percepção de mundo pelo surdo, partiremos do conceito de comunicação voltada à realidade da vivência brasileira, sem discriminação de grupos, reconhecendo que esses conceitos também são compartilhados pela comunidade Surda.

Esta pesquisa representa uma longa trajetória pessoal de construção e desconstrução de valores, conceitos, visões de mundo, cultura, língua, entre outros. As reflexões aqui presentes surgiram como resultado de novas leituras e vivências, que me fizeram pensar o sujeito surdo relacionado com o ouvinte. As relações que busco fazer percorrem por variados aspectos, tais como: as identidades culturais, as relações de desigualdade entre poderes que se questionam e as narrativas do cotidiano de surdos e ouvintes.

---

1 Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso: 26 dez. 2016.

2 Censo Demográfico 2010: Pessoas com deficiência - Amostra. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ce&tema=censodemog2010\\_defic](http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ce&tema=censodemog2010_defic)>. Acesso: 27 mai. 2015.

O meu interesse pelas questões da surdez, pelos estudantes surdos e pela língua de sinais – os quais contarei a aproximação no primeiro capítulo – enfim, o conhecimento inicial que tive sobre os surdos gerou em mim sentimentos, como uma espécie de paixão e vontade de colaborar na disseminação da cultura surda, diante das injustiças que marcam suas condições de vida. Isso fez com que eu enxergasse na combinação entre Comunicação e Educação uma forma mais crítica e cheia de possibilidades para promover mudanças nesse cenário.

O compromisso que assumi com a comunidade Surda – a qual pretendo um dia pertencer – assim como com a academia, exige que eu apresente uma postura transparente. Por isso, peço ao leitor que não leia este trabalho em busca de verdades absolutas e de soluções de problemas sociais e culturais, mas como um discurso datado e localizado no tempo, na história e na cultura surda. Devemos entender, a partir daqui, que para o surdo a língua é a de sinais e seus pensamentos não correspondem à mesma lógica do português falado e escrito.

Assim como a cultura ouvinte “esqueceu” o tátil e o olfativo, caracterizando-os como inferiores na hierarquia de produção de saber, do mesmo modo negou as diferenças em favor da homogeneidade, da “normalidade” e da padronização. Não se pode abdicar das diferenças, pois cada sujeito é único, com suas experiências e formas de ver o mundo. É fundamental a confluência dos sentidos e a da diferença à construção de um diálogo entre surdos e ouvintes, como consequência a harmonia e autonomia em espaços comuns para ambos.

É minha intenção aguçar questionamentos que nos façam pensar às restrições ouvintistas que antes estavam ancoradas dentro de práticas e normas estabelecidas. Podemos refletir sobre o que percebemos quando não vemos. Pretendo contemplar essa questão a partir de um caminho que foi de encontro ao acadêmico-científico. Muitas pessoas sem audição se isolam, buscando um lugar para conviver somente entre surdos, como a maioria dos ouvintes fazem. Mesmo assim, existem situações de convívio com ouvintes. O problema é que os ouvintes oralizam e dificilmente se interessam pela comunicação visual. Desse modo, o intérprete de Língua de Sinais é, para os surdos, o indivíduo que permite o contato e viabiliza a comunicação com a língua auditiva, transmitindo pensamentos com sujeitos que dificilmente ousam aproximar-se, devido a dificuldade na comunicação.

Mas onde estão os direitos de igualdade enquanto na sociedade os sujeitos ouvintes geralmente são preferidos a dos surdos? Isto acontece nas maiorias de empresas, nas universidades, nas instituições ou até mesmo em igrejas, que preferem profissionais ouvintes para não ter de contratar intérpretes para os profissionais surdos. Também

pela barreira de comunicação é mais fácil contratar um ouvinte, sabendo que para sujeitos surdos é mais difícil conseguir contatos via telefone, por exemplo. No futuro, quando a sociedade tiver uma representação sem estereótipos e mais positiva em nível de igualdade entre os surdos e ouvintes, se olharem o povo surdo como diferença cultural, e não como deficiente, daí não teria esta "guerra cultural" entre eles (STROBEL, 2008a, p. 111 e 112).

Já na luta contra as barreiras que existiam entre eu e os surdos, busquei agregar essa vontade de fazer algo além do trabalho voluntário no Ices, o qual eu frequento desde o início de 2013, com a pesquisa de mestrado. No entanto, isso não aconteceu de forma instantânea. Primeiro, eu entrei na pós-graduação com outro tema, completamente diferente, se não fosse pelo fato de envolver movimento social e resistência – categorias bastante pesquisadas por minha orientadora de mestrado Márcia Vidal.

Acontece que conviver na escola e não aprofundar as reflexões a respeito da cultura surda estava me deixando inquieta, mas, na minha mente, seria complicado mudar radicalmente de objeto. Até que um dia, a professora Márcia sugeriu que eu pensasse em algumas mudanças no trabalho, porém dentro do mesmo tema. Foi então que o desejo pela mudança na pesquisa aumentou e criei coragem para falar com ela. Minha orientadora ficou bem satisfeita e empolgada com a mudança.

Desde então, passei a me envolver mais com os surdos, procurando aprofundar os conhecimentos sobre as diferentes identidades e aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras). De fato, surgiram ideias voltadas ao surdo e o uso das redes sociais na internet, no entanto, acredito que antes de qualquer coisa seria preciso conhecer melhor quem estava sendo estudado, por isso o trabalho etnográfico.

Durante esses anos de convivência, e, confesso, alguns períodos de afastamento, produzimos artigos relacionados à inclusão dos surdos e o papel dos meios de comunicação para promoção da cultura surda, além de ter me envolvido em alguns projetos no Ices, como oficinas para estudantes e profissionais do Instituto, divulgação e criação de material gráfico para congresso e planejamento de um canal *online* voltado para surdos.

O objeto de estudo são os estudantes do Instituto Cearense de Educação de Surdos, sem uma turma determinada, devido a greve que ocorreu durante o período de atuação no campo. O objetivo geral é observar e compreender a cultura surda, focada nas vivências comunicativas e sua importância à igualdade social.

Os objetivos específicos são investigar os modos pelos quais os alunos surdos envolvem-se nas relações interpessoais e na comunicação, com os diversos interlocutores presentes na escola, em particular com os educadores, cujas funções e papéis desempenhados

são distintos em relação ao trabalho pedagógico e aos compromissos com o estudante. Também são objetivos específicos desta pesquisa participar do cotidiano dos alunos do Ices em busca de diferentes maneiras de se comunicar, além do ouvir; compreender o olhar do surdo em relação à cidadania e comunicação inclusiva, a partir da análise de suas representações sociais; e analisar as oficinas de cinema, jornal mural e fotografia no contexto de conflito por espaço na comunidade Surda.

Sobre a metodologia, foi feita uma etnografia, baseada nos estudos bibliográficos de Geertz (2008) e Peirano (1995), com pesquisa participante, sob a ótica de Brandão (1985; 2006). Foram elaboradas oficinas e questionários abertos, para não bloquear o surgimento de novos dados e evitar uma visão unilateral (BRANDÃO, 1985), respondidos por alunos surdos e professor envolvido com os estudantes bilíngues. Posteriormente, esses dados e experiências foram avaliados, em busca de compreensão, através da análise de suas respostas, baseando-se nos Estudos Surdos de Skliar (1997; 1998; 2003), o que ocorreu no Ices com relação à inclusão dos surdos que o frequentam. Os questionários aplicados estão disponíveis nos anexos desta pesquisa.

Diferente de outras abordagens, o método etnográfico se institui não apenas com o outro, mas a partir do outro, expondo, com uma extensa problemática, a questão de que o objeto e investigador se confundem na ciência antropológica (LÉVI-STRAUSS, 1967). Sobre isso, Mariza Peirano (1995) afirma que o que caracteriza a pesquisa de campo é a busca constante pelo diálogo com o outro, estendendo e deixando mais claro as suposições no fazer científico, nas quais os dados empíricos e as teorias devem se manter em uma incessante e profunda conversa.

Nesse sentido, a etnografia é um método compreensivo da realidade social. Vale ressaltar que, mesmo sendo um método que se estrutura em uma concepção intersubjetiva, não quer dizer que o entendimento do sentido que o outro concede a suas próprias atitudes possa ser resumida a empatia, porque estamos nos reportando a um ato de interpretação (GEERTZ, 2006), e, como em toda leitura, existe uma relação muito próxima entre os atos individuais e os contextos, isto é, através da etnografia podemos, por vezes, associar a atitude de um determinado sujeito a uma totalidade simbólica, social e cultural.

O objeto de estudo deste trabalho nos leva à construção de hipóteses, elaboradas a partir da observação feita sobre os diferentes aspectos da vida na comunidade Surda. A primeira é a de que a pessoa não precisa ouvir para entender a mensagem que está sendo passada pelo outro. Em segundo lugar, a gestualização através da língua de sinais é um modelo de comunicação tão pertinente quanto a fala. Um terceiro ponto é que a

estigmatização dos ouvintes sobre os surdos distancia e dificulta o envolvimento entre as duas culturas.

Esta pesquisa justifica-se, porque pretende contribuir para o desenvolvimento do campo, sobre o conhecimento de outras formas de expressar o pensamento, de se fazer entender, a fim de aproximar ouvinte e surdo, contribuindo à inclusão social. Por isso, é importante a pesquisa participante, para deixar algum conhecimento, no Instituto Cearense de Educação de Surdos, além da pesquisa. Sobre isso, Brandão (1985) afirma: “adotando uma dupla postura de observador crítico e de participante ativo, o objetivo do pesquisador será colocar as ferramentas científicas de que dispõe a serviço do movimento social com que está comprometido” (BRANDÃO, 1985, p. 26).

Esta pesquisa propõe uma discursão mais harmônica sobre os modelos de comunicação e a forma que esta é vivenciada pelos surdos. As categorias aqui trabalhadas são: comunicação, sob os estudos dos autores Davis (1979), Thompson (1998) e Zani & Pio (1997); representação, de acordo com os pensamentos de Stuart Hall (1997; 2005) e Sá (2006; 2015); e surdez como uma diferença de linguagem cultural, tendo como principais fundamentos a ótica de Perlin (1998; 2003), Skliar (1997; 1998; 2003) e Strobel (2008).

O trabalho iniciará com reflexões a respeito do que significa comunicação e a metodologia utilizada para esta pesquisa, procurando esclarecer à medida do possível as escolhas aqui definidas. Haverá também, em um segundo momento, uma contextualização sobre as mobilizações da comunidade Surda e suas articulações junto à escola, vista como potencializadora de uma guinada epistemológica no campo educacional, cultural, social e político dos surdos, com o intuito de representá-los como sujeitos culturais e políticos.

Esta dissertação, atravessada por inserções de vivências com os indivíduos envolvidos, se divide em quatro partes. O segundo capítulo, *A comunicação*, é o ponto de partida e tem a intenção de informar o leitor sobre as principais questões metodológicas e as formas de comunicação que permeiam este trabalho, será pensado sobre o lugar do pesquisador, onde ele está e deve estar. Serão vistas ainda as vivências surdas como cenários de hipóteses e a etnografia dentro da pesquisa. A preferência pela abordagem etnográfica, na qual é condição a observação participante – fundamentada na “descrição densa” de Clifford Geertz (2008), que presume ir além das descrições superficiais, se mantendo alerta ao estranhamento, é justificada como uma opção metodológica, admitida com coesão na seleção dos autores à interlocução.

O que o etnógrafo enfrenta, de fato — a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados — é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2008, p. 7).

A relevância da subjetividade do pesquisador faz parte do elemento de trabalho de campo e da construção de análises em diversos momentos do texto, manifestada na construção e reconstrução do objeto ao decorrer da pesquisa. O método etnográfico, na pesquisa comunicacional, nos permite analisar o fenômeno a partir de uma compreensão subjetiva, até de suas estruturas objetivas, supondo a construção intersubjetiva da pesquisa.

O terceiro capítulo, *A identidade surda*, descreve a trajetória da pesquisa com seus dilemas e contradições, com a contribuição de diferentes campos do saber, como a Educação, no intuito de identificar as variadas concepções sobre cultura surda e as representações sociais, buscando distintas maneiras de se fazer entender. Há momentos em que é destacada as mudanças ao longo da história, decorrentes de diferentes posturas ideológicas nos modos de pensar a comunicação bilíngue, a importância da alteridade e a inclusão social além dos direitos adquiridos.

Outro ponto, que será abordado nesse capítulo, são os Estudos Surdos, que em Comunicação procuram problematizar as questões antes não discutidas. Um desses temas centrais envolvem as representações hegemônicas e ouvintistas sobre as identidades surdas. Segundo Skliar (1998), ouvintismo reporta-se a um conjunto de representações dos ouvintes, no qual a pessoa surda vai se adequando, deixando claro a existência de uma relação de poder desigual, fundada no pensamento colonialista, na qual um tem o domínio sobre o outro e tentar estabelecer sua ordem cultural sobre o grupo dominado. Seguindo essa linha de pesquisa, devemos refletir, a fim de desvelar os limites para que sejam incorporadas novas possibilidades de comunicação, com o desígnio de melhorar as condições da sociedade como um todo.

O estudo sobre as vivências da comunicação desperta uma abordagem cultural do fenômeno comunicacional, sendo assim, a etnografia da comunicação corresponde à análise empírica da prática comunicativa. Há aqui a pretensão de retratar o processo de comunicação

enquanto simbólico fundador das sociedades humanas. As condutas comunicativas dos indivíduos dão origem aos dados analisados, porém o objetivo da etnografia da comunicação é, de acordo com Winkin (2001), definir os padrões que sustentam a interação. Esses padrões são analisados justamente por haver a possibilidade de detectar um grau de previsibilidade, estabilidade e regularidade na comunicação previamente estabelecidos.

Para entender melhor a pessoa com surdez, vista como uma deficiência pela sociedade, está sendo realizado – digo está, pois a função de pesquisador nunca termina; cada vez que se observa uma mesma coisa, novos desafios e compreensões são levantados – um exercício de observação, tendo como meta desassociar o objeto sobre o estigma de fatos próximos e de esclarecer a relação de sujeito surdo com a informação, como acontece essa recepção. Essa tarefa permitirá utilizar conceitos ligados à comunicação social e o que o indivíduo transmite sobre si e seu grupo.

Frequentar e participar de atividades do Ices foi e é indispensável à compreensão e interpretação de casos relacionados à comunicação. A imersão na cultura local colabora ao entendimento das turmas e dos colégios como entidades culturais autônomas e diferenciadas, que refletem sobre o vínculo entre escola e comunidade e que implicam observação participante.

O quarto capítulo, *Vivência da comunicação por surdos*, abre espaço às manifestações e expressões culturais e de luta pelo uso de diferentes formas de se comunicar, seja ela consigo mesma ou com o outro, através de uma análise sobre hibridismo na comunicação. Nessa parte da pesquisa é discutido sobre os modelos de comunicação que poderiam transformar as vivências sociais. Nesse momento, a cultura surda é vista em diferentes âmbitos, seja na arte ou nas dinâmicas sociais. É apontado ainda os fragmentos que fazem parte da interseção de culturas distintas, levando em consideração o papel do diálogo.

É visto ainda como a maneira de se fazer entender para o outro se apresenta frente às identidades e diferenças surdas, como plano para efetivação da perspectiva inclusiva. É de fundamental importância para este trabalho estudar a cultura surda na busca do reconhecimento de identidade do surdo.

A comunidade Surda tem a seu favor as políticas intercedidas nas associações e escolas de surdos, nas igrejas, em eventos esportivos e outros. A forma de vida social surda, frequentando locais de convivência comum com pessoas ouvintes leva a um conjunto de significados e costumes distribuídos e construídos pelo povo surdo, consistindo em diversos movimentos e lutas pelos seus direitos. Os surdos estão sempre atuando em defesa de igualdade e inclusão, por exemplo, promovendo caminhadas, principalmente no dia 26 de

setembro, que é o Dia Nacional do Surdo<sup>3</sup>. Os espaços políticos mais conhecidos são as Associações de Surdos, onde se encontram com mais facilidade líderes e militantes surdos.

A luta pelo fim desse estigma social de inferioridade é constante. O cidadão perdeu a autonomia de interpretar a informação, determinada pela forma como elas são escritas. Apesar de haver diferentes dispositivos de comunicação, foi ignorado a forma como essas mensagens são repassadas. As limitações pertinentes que distanciam o cidadão diferente aos olhos dos demais faz com que esse direito seja apenas uma idealização.

Os direitos civis precisam andar em conjunto com os direitos políticos e sociais para alcançar a liberdade e igualdade entre as pessoas. Essa demanda por direitos está atrelada à autenticação de identidade dos grupos marginalizados. A principal característica para tal é o direito cultural, ou seja, o direito das diversas minorias expressarem sua identidade cultural particular sem haver discriminação.

O quinto capítulo desta dissertação é destinado às considerações finais, provenientes do processo de pesquisa, bem como os questionamentos discorridos e as perguntas que surgiram sobre as vivências da comunicação, focadas nas práticas da pessoa surda. Ao longo deste estudo, podemos perceber que as comunidades se diferenciam substancialmente em seus modos de transmitir uma mensagem, nos arquétipos de repertório linguístico e nos papéis e sentidos do discurso. Isso ressalta diferenças significativas quanto aos valores, normas de grupos e crenças.

A etnografia da vivência da comunicação qualifica-se principalmente por considerar essencial o sistema comunicativo das comunidades pesquisadas, estipulando uma ligação entre comunicação e sua dimensão moral, social e política. Deste modo, busca firmar a linguagem na sociedade. O que aparentemente é apenas uma variação de um único código linguístico pode, à etnografia dos tipos de comunicação, ser o surgimento de uma estrutura e de um padrão próprio de uma economia comunicativa de determinado grupo social (HYMES, 1964).

A divisão entre grupos de pessoas é gerada socialmente, assim como sua integração, uma vez que toda forma de discriminação está subordinada a cultura e valores locais. As normas sociais que influenciam essa segregação, condutas que organizam toda a nossa vida social, modos de falar, de atuar no mundo e de pensar. A maneira como é tratada a surdez está ideologicamente relacionada a essas normas, bem como a luta política por novas formas de pensar a cultura, a identidade surda e a inclusão de minorias sociais. Essa luta pela inclusão é uma forma de aproximar as minorias diferentes, mas não deficientes.

---

3 A data foi criada pela Lei nº 11.796/2008, de acordo com o Ministério Público Federal.

Trabalhar com a temática voltada à inclusão social envolve a diversidade humana. Devem ser postas em prática novas abordagens dentro da Comunicação, como um fator essencial ao surgimento de tendências, como o jornalismo comunitário participativo, importante para o amadurecimento social da prática da informação. É desejável que ocorra um reconhecimento de que não existe uma norma ideal de comunicação como um passo maduro à cidadania e à experimentação. Isso é o que o cidadão espera e essa deve ser a contribuição da pesquisa em Comunicação. As distintas formas de dialogar ajudam no exercício da cidadania e no processo de inclusão social. Cultivar uma relação entre a comunidade Surda e a escola, a universidade e a mídia, corrobora para que os ouvintes possam compartilhar a língua e o estilo de vida da cultura surda.

Tentar formular a base na qual se imagina, sempre excessivamente, (estar-se situado, eis no que consiste o texto antropológico como empreendimento científico. Não estamos procurando, pelo menos eu não estou, tornar-nos nativos (em qualquer caso, eis uma palavra comprometida) ou copiá-los. Somente os românticos ou os espiões podem achar isso bom. O que procuramos, no sentido mais amplo do termo, que compreende muito mais do que simplesmente falar, é conversar com eles/o que é muito mais difícil, e não apenas com estranhos, do que se reconhece habitualmente. "Se falar por alguém parece ser um processo misterioso", observou Stanley Cavell, "isso pode ser devido ao fato de falar a alguém não parecer de maneira alguma misterioso" (GEERTZ, 2008, p. 10).

A diferença não deve ser um obstáculo à igualdade ou um facilitador de hierarquização. As normas de identidade dão origem a desvios e ao mesmo tempo a conformidade (GOFFMAN, 1963). Esta pesquisa permite estudar a cultura surda como uma outra identidade, diferente do ouvinte, mas com suas características próprias, o que não o torna inferior por ser diferente. Através dela é possível analisar as experiências comunicativas e a reconfiguração das dimensões de tempo, espaço, linguagem e cultura.

## 2 A COMUNICAÇÃO

É possível afirmar que o foco dos questionamentos desta pesquisa posiciona-se à volta das diferentes dinâmicas de comunicação e sua articulação com os cenários dos movimentos sociais de surdos, que resistem aos processos de estigmatização existentes na sociedade. O desafio de analisar o campo de representação dos conflitos entre surdos e ouvintes, associados a um conjunto de experiências silenciosas, por vezes consideradas invisíveis no espaço urbano, tem como interesse captar as contribuições ou alternativas capazes de ressuscitar as formas de transmissão de mensagens.

Para entender as vivências das diferentes formas de se comunicar, temos que saber, em primeiro lugar, em que consiste a comunicação. No livro *Dicionário de Comunicação*, o termo comunicar é definido como “estabelecer comunhão, participar da comunidade através do intercâmbio de informações” (RABAÇA & BARBOSA, 2001, p. 157). Por vezes, o uso dessa palavra não reflete mais do que sua disponibilidade de troca de informação, sendo usado de maneira restrita, devido a ascensão do setor de tecnologia e informação (TI). Desse modo, o termo nos diz algo sobre o curso geral das ideias, porém não desenvolve acerca de uma série de questões que o rodeiam. De acordo com Dell Hymes (1967)<sup>4</sup>, que buscou estabelecer bases disciplinares ao estudo comparativo e etnográfico sobre o uso da linguagem:

Frequentes vezes, o uso corrente sugere apenas que se descobriu “comunicação” tem uma conotação convenientemente vaga, embora positiva, não apenas para autores, mas também para organizações de pesquisa e outros ambientes institucionais; pode servir de reclamo ou cobertura para agrupar uma série de atividades que a ambição ou a conveniência administrativa reuniu, mas cujo relacionamento integral é, no melhor dos casos, uma esperança (HYMES, 1967, p. 10 e 11).

Logo é possível ver que, em suas discussões, Hymes (1967) se preocupa a respeito das noções de comunicação. O aumento de recurso à comunicação leva a uma preocupação com processos que distanciam-se das questões culturais, como se fosse apenas um produto, transformado pelo imbricamento de diferentes tendências, sejam elas econômicas, de poder simbólico<sup>5</sup> – como religião e família – ou de linguagem. Essas tendências fazem parte de um

4 Doutor em filosofia. Foi professor da Universidade de Harvard e da Califórnia. Suas pesquisas são voltadas às áreas de linguística na antropologia, arte verbal e etnografia. Fonte: DANCE, Frank. **Teoria da Comunicação Humana**. São Paulo: Cultrix, 1967.

5 Thompson afirma que há quatro tipos de poder – econômico, político, coercitivo e simbólico, associados ao desenvolvimento da sociedade moderna e da mídia, capazes de transformar sistemas sociais e formas de governabilidade. Fonte: THOMPSON, John Brookshire. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 1998.

contexto existencial, voltado à ciência do comportamento, que incide na relação entre comunicação e linguagem.

A linguagem é um termo aplicado como fruto histórico, que faz parte de um departamento da cultura, enquanto comunicação é mais utilizado para designar processos e eventos. A longo prazo, essa predisposição se torna mais notória se levarmos em consideração o campo da linguística como um dos principais problemas da comunicação.

Enquanto (...) a perspectiva da teoria da comunicação humana tem implicações para outros ramos da antropologia – de um lado, a antropologia física ou biológica; de outro, a arqueologia, a etnologia histórica e a antropologia social, como ramos da antropologia cultural –, é na linguística que outros ramos vão habitualmente buscar noções pertinentes. E por boa parte do século atual, a linguística teve outras preocupações (HYMES, 1967, p. 11).

O processo comunicativo era, de certa forma, ignorado, havendo ênfase apenas às questões da filologia e linguagem. Havia uma preocupação com o uso da linguagem ligado à manutenção de papéis sociais. Essa falta de interesse pelo processo comunicativo apresenta três pontos relevantes. O primeiro foi a atração pelo behaviorismo, o qual dizia que a linguística europeia e norte-americana dos anos de 1930 e 1940 era contaminada pelos vícios do mentalismo, pois este considera o comportamento humano ser resultado de agentes internos e de outra natureza diferente a da conduta a ser explicada.

Em segundo lugar, a palavra linguagem era colocada em oposição a comunicação, como se esta fosse mais limitada ao contexto da interação da linguagem. A comunicação expressiva não era considerada como uma comunicação em sua totalidade, sendo colocada apenas como gestos vocais usados para um tipo inferior de comunicação. Já o terceiro aspecto se refere a relação entre linguagem e cultura. A comunicação era analisada mais cautelosamente somente se associada a um problema na função da linguagem. A língua era vista como a expressão de um povo. Os grupos eram encarados como uma unidade etnolinguística, ou seja, cada um com sua própria língua adaptada à sua cultura, equivalente às necessidades de seus usuários.

Podemos visualizar como exemplo desse último ponto as questões relacionadas à cultura surda, que será estudada mais adiante desta pesquisa. São pessoas que, por se identificarem com uma característica em comum, a surdez, desenvolveram sua própria língua e costumes. Parece a existência de um paradoxo, entre língua autônoma da cultura e ao mesmo tempo vital à realidade social. Essa contradição teve foco na classificação genética, tratando a língua como algo independente das relações sociais.

Havia a necessidade de levar em consideração o simbolismo expressivo e a derivação presente nas formas linguísticas, vistas como passíveis de mudanças e adaptações de acordo com a comunicação cultural. Não se podia negligenciar as diversas finalidades da linguagem associada aos meios comunicativos, que a qualificam e podem até dominá-la.

As transformações que sofrem as línguas (...) resultam igualmente de uma complexa variedade de adaptações irregulares a propósito comunicativos, que deixam seus traços em alterações de sons fracos, na derivação expressiva, na contaminação lexical, e em muitos outros fenômenos. (...) O termo “comunicação” alcançou a condição, em muitos setores, de rubrica geral sob que se concebem tais problemas (HYMES, 1967, p. 17).

As contribuições antropológicas aqui citadas formaram base à teoria da comunicação humana, no sentido de mediação de eficácia. Algumas expressões como “estamos nos comunicando” ou “alguém com quem falar” influenciam o sentido normativo da palavra “comunicação”. Temos poucos termos que exprimem interação. Algumas características relacionadas a uma cultura, por exemplo, personalismo e individuação, fazem parte da comunicação e através do estudo etnográfico dessas vivências comunicativas pode-se compreender o processo que as fomenta e frustra ao mesmo tempo.

A comunicação “pode refletir sensibilidade a associações de 'comunicação' com apenas progresso tecnológico, propagação à parte de qualidade de forma de conteúdo, e a consideração dos receptores como alvos de manipulação, mais que como pessoas – comunicação de 'massa'” (HYMES, 1967, p. 36). Há de fato uma necessidade de estudar o que seja comunicativo em uma cultura, através de um trabalho etnográfico, com descrições válidas sobre os padrões de comunicação de comunidades reais (HYMES, 1967).

Sobre a ligação entre comportamento e comunicação, Dell Hymes (1967) afirma que:

O comportamento observável é tudo quanto temos para estudar, mas o comportamento relatado não é o seu componente menos importante. (...) A ocorrência intrapessoal de comunicação é particularmente importante para o enfoque adaptativo, cibernético. Mesmo que todo comportamento, na medida em que seja comunicativo, deva ser considerado uma questão de recombinação de traços culturais previamente adquiridos, parte dele tem de ser intrapessoal, mesmo porque todas as culturas, de modo variado, exigem comportamento pessoal que (a) pressuponha interpretação da experiência como comunicativa (“não precisamos que nos digam”, “entender”, “pegar o sentido”) e que (b) manifeste experiência comunicativa nova (“algum lampejo de originalidade”, “fazer mais que arrotar leituras, ou mesmo, “abrir uma brecha”), sem no entanto propiciar um ambiente interpessoal para que o comportamento em questão seja adquirido (HYMES, 1967, p. 37).

Os participantes de uma cultura desenvolvem suas condutas, em grande parte não-verbalizada. Torna-se difícil ao etnógrafo perceber essa comunicação intrapessoal, por vezes transparecidas em debates e desejos. A necessidade de saber o que é comunicação é pertinente para conhecer as formas de se comunicar de um povo, assim como entender melhor a cultura surda e como fomentar a comunicação inclusiva. Através de estudos podemos instigar o convívio com as diferentes formas de se comunicar a repensar o modo habitual usado pelos ouvintes e a curiosidade em conhecer os diferentes grupos que praticam a comunicação gestual.

## 2.1 O que é comunicação

Desde 2013, minha visão sobre comunicar mudou. No primeiro semestre daquele ano, cursando a disciplina de Jornalismo no Terceiro Setor, com a professora Márcia Vidal – que depois eu passei a ser monitora dessa disciplina e então ela se tornou orientadora neste mestrado, precisei fazer um trabalho de campo voltado à área de Comunicação em alguma instituição. Já havia um interesse de minha parte em aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras), então surgiu a ideia de levar a equipe em que eu estava integrada para realizarmos o trabalho no Instituto Cearense de Educação de Surdos. Isso por que meu estágio era perto do local e, sempre que passava por lá, eu ficava prestando atenção em toda aquela comunicação gestual, diferente a tudo que estava no entorno daquele lugar, que no outro lado da calçada, aliás, até mesmo do lado daquela escola, havia colégios de ensino regular, tanto particular como público.

O primeiro contato com a comunidade Surda eu estava tensa, pois havia ido só. Interessante como estar de um lado do portão faz a pessoa imergir em um novo mundo. Eu era a estranha e a analfabeta. Foi assim que me senti nessa visita a escola, onde, desde a portaria, alguém que não era surdo se comunicava primeiro através da Libras. Foi bastante intrigante para mim, mas entendi que naquele espaço a cultura surda prevalecia, não importa se você ouve. Essa mudança hierárquica de colonizado e colonizador eu apenas senti quando pisei naquela escola, no momento que cruzei o portão. Em uma linguagem clara, com exemplos do cotidiano, o livro *A comunicação não-verbal*, de Flora Davis (1979), nos diz que:

O próprio corpo (...) comunica. E não somente por intermédio do movimento ou da posição que assume. A própria forma do corpo pode ser uma mensagem e até mesmo a maneira como os traços do rosto se organizam. Isso é uma teoria de Ray

Birdwhistell que acredita na aparência física como complemento quase sempre culturalmente programado (DAVIS, 1979, p. 45).

Ou seja, a comunicação verbal necessita estar atrelada à não-verbal, pois esta transmite o sentimento real do produtor da mensagem. John Thompson (1998), no livro *A mídia e a modernidade* explica sobre a questão dialógica da mensagem. Para ele, a mensagem transmitida de forma expressiva possibilita o receptor ter sua interpretação – a questão da hermenêutica, por ser “um processo ativo e criativo no qual o intérprete inclui uma série de conjecturas e expectativas para apoiar a mensagem que ele procura entender” (THOMPSON, 1998, p. 44). Essas suposições e expectativas de quem é comunicado podem ser de acordo com suas particularidades, sua experiência de vida. No entanto, também podem estar ligadas ao caráter social e histórico, compartilhadas por um grupo formado por pessoas que dividem caminhos similares – como veremos mais adiante no capítulo dois desta dissertação.

O pensamento que eu tinha era que se o funcionário, Seu Luís, que me atendeu, não oralizou é pelo motivo deste ser surdo e um muro imaginário que nos distanciava parecia ter se formado na minha frente. Por um momento, fiquei muda e com certo receio, de parecer estar falando sozinha, então resolvi pronunciar algumas palavras, dizendo que eu não tinha conhecimento naquela língua. Em seguida, tudo clareou, pois pude ouvir a voz do porteiro, que prontamente me ajudou, mostrando a sala da coordenação, onde conheci uma das ex-coordenadoras da escola, Diná Santana, que me apresentou à professora Neiva Cardins, uma das responsáveis por fazer todo esse trabalho dar certo.

Naquela época, a diretora do Ices era a Débora Conrado, primeira educadora surda a assumir a direção de uma instituição pública especializada na educação de surdos no Brasil. Débora representava ganhos para uma nova metodologia de ensino voltado à pessoa com surdez, além de quebrar paradigmas e trazer reflexões à sociedade para estabelecer políticas públicas no setor de educação inclusiva.

Em reunião com Diná, Neiva e a professora Fausta Lima, coordenadora do Centro de Artes (Ciartices) e responsável por marcar visitas na Escola, pude, junto com a equipe da faculdade que eu fazia parte, ter conhecimento das demandas particulares do Instituto e da importância da comunicação através de imagens. Diná salientou o fato de muitos alunos não conseguirem se comunicar com os pais de forma eficaz, pois estes, na maioria ouvintes, não alcançavam um diálogo com seus filhos, devido a dificuldade de aprender Libras.

Diante dos desafios, decidimos realizar três oficinas, diferentes das realizadas durante a pesquisa: o uso correto das redes sociais, criação de *site* para o Instituto e oficina de

telejornalismo. As escolhas foram devido à necessidade de estruturar os meios de comunicação do Ices, a fim de melhorar e facilitar o diálogo entre os alunos, os professores e a sociedade.

Figura 1 – Fachada do Instituto Cearense de Educação de Surdos (Ices)



Fonte: Arquivo Ices.

O sentido de uma mensagem faz parte de um acontecimento complexo e variável, isto quer dizer que está sempre em mudança. Por isso, a importância dessa conversa, facilitada através dos trabalhos realizados por meio da disciplina de Jornalismo no Terceiro Setor. Thompson (1998) mais uma vez nos explica que:

O significado que uma mensagem tem para um indivíduo dependerá em certa medida da estrutura que ele ou ela traz para o sustentar. Claro, há alguns limites a este processo; a mensagem não pode significar qualquer coisa, e um indivíduo deve ter algum conhecimento das regras e convenções em base as quais uma mensagem é produzida (por exemplo, ele ou ela devem ter conhecimentos rudimentares da linguagem). Mas estes limites são amplos e deixam largo espaço para a possibilidade de que, de um indivíduo ou grupo de indivíduos para outro, e de um contexto sócio-histórico para outro, a mensagem transmitida por um produto da mídia possa ser entendida diferentemente (THOMPSON, 1998, p. 45).

O projeto tinha um viés educativo, visando amenizar as dificuldades relacionadas à comunicação dos alunos. Durante o mês de junho de 2013, foram desenvolvidos, com os estudantes da turma de Português da professora Emanuela Vieira, do primeiro ano do Ensino Médio, os seguintes aspectos: importância da produção de conteúdo autoral e divulgação do mesmo; formatos televisivos (entrevista, debate, dramatização, depoimento e tira-dúvidas); gravação e edição de vídeos; divulgação em redes sociais, com a Fausta – paralelo a isso havia a formatação e alimentação de conteúdo do *site*, além da criação e distribuição de uma cartilha sobre como fazer uso adequado das redes sociais por instituições de ensino.

Os estudantes participantes puderam exercitar o espírito crítico, refletindo sobre as dificuldades comunicacionais relativas à comunidade Surda, com temáticas escolhidas por eles, seguindo um dos formatos explicados. O fato de o Ices possuir um estúdio de TV e equipamento próprio de filmagem facilitou a execução das atividades, com o auxílio do cinegrafista e editor de vídeos Adriano Rodrigues, à época profissional surdo do Ices. Todas as atividades foram acompanhadas pelo intérprete Roberto de Sousa e pela professora Emanuela – Manu.

Figura 2 – Manual de uso das redes sociais para o setor de educação

**Manual de uso das redes sociais para educação**

As redes sociais estão mais presentes no cotidiano das pessoas. Mais do que entretenimento, os sites de interação podem ser ferramentas valiosas para auxiliar no trabalho relacionado à educação, seja dentro ou fora da sala de aula, desde que sejam bem utilizados.

Se você escolheu por se relacionar com os pais, alunos e interessados nas redes, já deve ter se esbarado em algumas questões: qual o limite de interação? O professor deve ou não criar um perfil profissional para se comunicar com os pais e alunos?

**Confira a lista com as 10 principais dicas e formas adequadas de usar as redes sociais para torná-la aliada da aprendizagem, além de alguns cuidados a serem tomados:**

1. Não existe separação entre o mundo real e o virtual. Este é um prolongamento do real. O professor e/ou educador não deixa de ser o profissional que é fora de sala. Devido a isso, não faz sentido ele ter dois perfis.
2. Disponibilize conteúdos extras para os alunos: as mídias sociais são espaços para compartilhamento. Nada melhor do que oferecer aos alunos exercícios e materiais multimídia, notícias, vídeos e músicas relacionadas a assuntos vistos em sala de aula, de modo que complemente o conteúdo. Esses recursos de apoio podem ser disponibilizados em grupos ou nos perfis sociais. No entanto, não devem estar apenas no Facebook, pois alguns estudantes podem não fazer parte de nenhuma rede. O ideal é disponibilizar também em sites específicos da instituição ou turma, como o blog da turma ou do próprio professor.
3. Não exelua os alunos e seus responsáveis que não estão nas redes sociais: os conteúdos obrigatórios, como exercícios e lembretes, não podem estar apenas na web. Deve permanecer a forma oficial de divulgação. É interessante comunicar os pais ou responsável, durante as reuniões, sobre a situação da instituição nas redes sociais.
4. Promova discussões e compartilhe bons exemplos: aproveite o tempo que os internautas passam na Internet para promover debates interessantes sobre temas relacionados ao dia a dia dos estudantes e da instituição, como educação e trabalho para surdos. Isso ajuda as pessoas a desenvolverem o senso crítico e incentivá-las a manifestarem suas opiniões. Faça perguntas com base em notícias vistas em sites. É uma ótima forma de deixar todos em dia com as novidades.
5. Faça um calendário de eventos: é essencial à instituição disponibilizar no portal, blog ou rede social, com antecedência, o calendário do local, com eventos e datas importantes. No Facebook, através de ferramentas como "Meu Calendário" e "Eventos", você pode inserir as datas. É possível recomendar uma apresentação artística dos alunos ou mesmo lembrar a data de matrícula e de provas. Mas, vale ressaltar que essa não pode ser a única fonte de informação sobre os acontecimentos da escola.
6. Estabeleça as regras do perfil ou Fan Page: é importante deixar claro aos seguidores ou fãs devem agir. Não censurar, mas mostrar que o espaço aberto requer respeito e por isso não aceita atitudes inadequadas, como postagens preconceituosas. A forma de conduta geralmente é colocada na descrição.
7. Atualizar sempre: as pessoas são, todos os dias, "bombardeadas" por informações. Para não ser esquecida e não entrar em defasagem, a escola deve manter uma periodicidade de atualização pré-estabelecida. Assim, há mais organização e frequência nas novidades inseridas na Internet.
8. Atenda aos chamados: geralmente, as pessoas costumam usar as redes sociais para tirar dúvidas. Por isso, deixe números de contato disponíveis ou esteja sempre acessível para responder as perguntas pelo chat. Isso mostra respeito e atenção pelo internauta. Uma boa postura é essencial para ser bem visto na Internet.
9. Interação entre redes: use as mídias sociais para divulgar a forma de pensamento da instituição e suas atividades. O Twitter, por exemplo, pode ser utilizado para informar que uma novidade foi colocada no Facebook da escola ou no site institucional.
10. Diálogo é essencial: escreva de forma correta, mas não exagere na formalidade. O usuário quer "falar" com alguém que entenda "sua língua". Se a maneira de digitar for de difícil entendimento, as pessoas vão ter dificuldade de assimilar a mensagem.

**Onde você pode nos encontrar**

Avenida Ru Barbesa, nº 1970, Aldeota  
CEP: 60.115-221 – Fortaleza/Ceará  
E-mail: buardos@escola.ce.gov.br

*"A primeira igualdade é a justiça."*  
Victor Hugo

Fonte: Arquivo Marina Portela.

De fato precisamos da ajuda dos intérpretes, porque, como Thompson (1998) afirmou, nós não tínhamos o conhecimento da Libras, mas sabíamos algumas atitudes importantes para ganharmos espaço e sermos aceitos pela comunidade Surda daquele lugar. Interpretar as formas simbólicas diferentes do contexto, me fez compreender melhor o outro e fazer uma auto-reflexão sobre eu, os surdos e o mundo ao qual pertencemos. John Thompson (1998) usa o termo “apropriação” para referir-se a esse longo processo de autoconhecimento e conhecimento do próximo.

A mensagem assimilada é incorporada à própria vida, por vezes sem muito esforço e em outros casos, como o meu, requer aplicação. Ela é adaptada à minha vida, nesta situação, às conjunturas e aos contextos que são distintos do meu. Era preciso a participação dos discentes daquela escola, pois a forma de comunicar naqueles meios da mídia (redes sociais e vídeo-reportagem) é um processo que se estende além do contexto inicial da atividade. Isso pelo motivo de ser comum discutir as mensagens transmitidas depois da recepção, gerando discursos compartilhados com aquele grupo em comum, até com os que não fizeram parte do processo de elaboração do material.

O objetivo de querer introduzir os surdos nos meios de comunicação que a escola disponibilizava foi para dar visibilidade a eles, para que pudessem atingir um alcance maior a respeito de suas crenças e linguagem. A interação face a face – definida por Thompson (1998) como um dos três tipos de interação criados pelos meios de comunicação, acontece quando a pessoa está frente a frente com a outra, isto é, estão co-presentes, partilhando de um mesmo sistema referencial de tempo e espaço.

A impressão que eu tinha antes de ter mais convivência com pessoas surdas era que elas não conseguiam expandir suas ideias de acessibilidade e aceitação perante a sociedade, dominada pela comunicação verbal, justamente pelo fato de os surdos apenas conseguirem se comunicar em caráter dialógico, ou seja, na *interação face a face*, para possibilitar o fluxo de recepção e resposta de informação e comunicação. Isso por que a Língua de Sinais implica uma multiplicidade de deixas simbólicas que somente assim poderiam ser interpretadas. Além das palavras, as mensagens

podem vir acompanhadas de piscadelas e gestos, franzimento de sobrancelhas e sorrisos, mudanças na entonação e assim por diante. Os participantes de uma interação face a face são constantemente e rotineiramente instados a comparar as várias deixas simbólicas e usá-las para reduzir a ambiguidade e clarificar a compreensão da mensagem. Se os participantes detectam inconsistências, ou deixas que não se encaixam umas com as outras, isto pode tornar-se uma fonte de confusão, ameaçar a continuidade da interação ou lançar dúvidas sobre a sinceridade do interlocutor (THOMPSON, 1998, p. 78).

Esse foi um cuidado que tive. Mesmo ainda não tendo conhecimento dos sinais, a forma de me expressar através de mímica ou gestos que pudessem lembrar o que eu queria transmitir, sem buscar impor minha cultura ouvintista, fez com que aos poucos os alunos, não apenas da turma do primeiro ano do ensino médio, mas também da escola como um todo, fossem me aceitando. Através da *interação face a face* é que pude participar e conhecer um novo conjunto de comunicação aliado às suas tradições. Acredito ser esta a única maneira que permite conhecer um povo com seus costumes.

Acontece que o advento da tecnologia dos meios de comunicação, mesmo tendo implicado em consequências de dominação sobre a minoria, no caso surda, transformando os padrões de comunicação aliado à cultura ouvinte – dominante, a *interação mediada* (dialógica, mas que permite estar em uma certa distância da outra pessoa), mesmo anulando as deixas simbólicas, permitiu que os surdos pudessem se comunicar através de mensagens por meio de aplicativos de conversa e redes sociais virtuais, por isso a importância de aproximar os laços através da internet entre escola e aluno.

O terceiro tipo de interação, a *quase-interação mediada*, mesmo com sua característica monológica, predominante nos tempos atuais, trouxe a possibilidade dos surdos divulgarem sua cultura e terem contato com outros que estão em contextos de vida, espaço e tempo diferentes (THOMPSON, 1998).

Ela cria um certo tipo de situação social na qual os indivíduos se ligam uns aos outros num processo de comunicação e intercâmbio simbólico. Ela é uma situação estruturada na qual alguns indivíduos se ocupam principalmente na produção de formas simbólicas para outros que não estão fisicamente presentes, enquanto estes se ocupam em receber formas simbólicas produzidas por outros a quem eles não podem responder, mas com quem podem criar laços de amizade, afeto e lealdade (THOMPSON, 1998, p. 80).

A permissão em ter contato com pessoas que têm algo em comum, mas vivem realidades diferentes, fortalece o grupo. A tecnologia transformou o estilo de comunicação humana, mas como repassar toda a riqueza presente nas possibilidades da comunicação direta entre os indivíduos? Acredito ser este um dos desafios à sociedade surda. A complexidade dos modos de comunicação dos seres humanos, verbal ou não-verbal, exige saber os mecanismos da comunicação, a fim de investigar a estrutura da interação humana em seus elementos constitutivos, no qual serão vistos os problemas do funcionamento da comunicação, para expôr os aspectos dinâmicos do processo da comunicação (ZANI & PIO, 1997).

### ***2.1.1 Procurando condições ideais nos tipos de comunicação***

O ponto inicial para essa análise é o entendimento acerca da competência comunicativa, compreendida como sendo “o conjunto de pré-condições, conhecimentos e regras que fazem com que a qualquer indivíduo seja possível e realizável significar e comunicar” (SONINO, 1981 *in* ZANI & PIO, 1997, p. 19). Uma pessoa é membro de uma comunidade linguística e social por ter essa competência comunicativa, ou seja, a capacidade de gerar e captar mensagens que a faz interagir com outros indivíduos.

Essa habilidade envolve, além da competência linguística e gramatical – produção e interpretação de frases – um conjunto de práticas extralinguísticas “sociais (no sentido de saber adequar a mensagem a uma solução específica) ou semióticas (que significa saber utilizar outros códigos para além do linguístico, como por exemplo o cinésico, as expressões faciais, os movimentos do rosto, das mãos, etc)” (ZANI & PIO, 1997, p. 19 e 20).

Os pré-conhecimentos que eu acreditei ter, até então não existiam. Após ter realizado as oficinas da disciplina, fui convidada pela Neiva para ser voluntária do Instituto, colaborando na criação de conteúdo para redes sociais, cobertura de eventos, matérias e criação de material gráfico para divulgação. Posso dizer que foi o trabalho voluntário na área de jornalismo mais feliz que participei e participo – apesar de hoje não estar mais no cadastro como voluntária, é assim que continuo sendo vista pelos que lá frequentam.

As visitas ao Ices variavam e confesso que, algumas vezes, aconteceu de eu não ir por motivos diversos – Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Jornalismo, estágio em outro local e acontecimentos corriqueiros. No entanto, sempre que eu voltava, era recebida de “braços abertos”. Entre desabafos da vida, almoço, lanches e livros de Língua Brasileira de Sinais para estudar, as atividades fluíam e fluem rápido.

Uma coisa que me inquietava, no início, era o medo de me comunicar somente com pessoas ouvintes. Isso pelo fato de eu ainda não saber Libras – por sinal, ainda tenho muito o que aprender, me sinto uma criança em relação a isso. Havia a tensão do contato principal, que era fazer parte do convívio de surdos, não acontecer. Contudo, eu fui percebendo que era preciso tempo para alcançar essas conquistas. Chegar naquela escola e me comunicar diretamente em Libras é algo que faço há pouco tempo, pois eu precisava e preciso saber administrar quando e como agir.

Mais do que isso, uma pessoa pode ter conhecimento de diferentes línguas e saber escolher qual deve utilizar em cada momento. Zani & Pio (1997) afirmam que alguém que tem somente o conhecimento linguístico é como um “monstro cultural”, pelo motivo de saber

as regras gramaticais da língua, contudo desconhece o momento certo de usá-la. É devido a isso que se torna importante uma pesquisa sobre comunicação que se descreva como competência comunicativa em sua globalidade. Porém, isso permeia alguns problemas.

Figura 3 – Site do Instituto Cearense de Educação de Surdos (Ices)



Fonte: Arquivo Marina Portela.

O primeiro é a dificuldade de formular uma teoria da execução, considerando a ação linguística como momento e fato global em interação com um determinado contexto que a leva de diversas formas. De acordo com Zani & Pio (1997), a exigência tem resistido no campo das ciências linguísticas, sem se voltar tanto ao uso da linguagem com restrições impostas pelo exterior. Em segundo lugar, ver, sem marginalizar, a importância de outros significados, além do referencial e intelectual da mensagem. Há ainda os significados sociais, estilísticos e emocionais, que de algum modo se relacionam com a intenção comunicativa de quem transmite a mensagem. Por último, existe a dificuldade de analisar a função de uma mensagem, seja ela oral ou gestual.

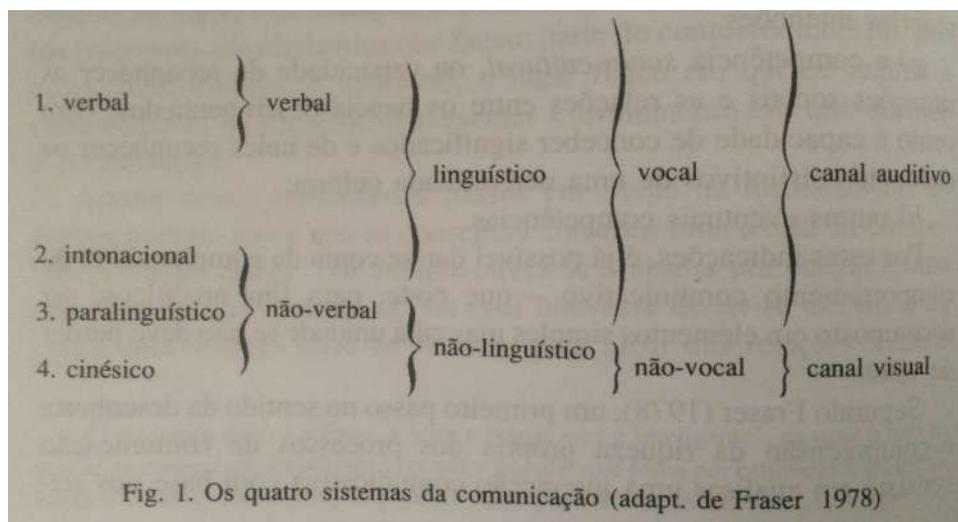
Para que haja interação comunicativa é preciso que a pessoa tenha e use algumas ou todas as competências listadas a seguir. São elas: a *linguística*, a capacidade de produzir e interpretar signos verbais – como foi dito anteriormente; a *paralinguística*, que é conseguir modular certas características do significante, por exemplo, a forma que algo é expresso ou

pronunciado; a *cinésica*, a principal dessas competências usadas por surdos, pois compreende a comunicação por meio de signos gestuais, no qual os movimentos das mão e do rosto, além da postura são levados em consideração; a *proxémica*, que consegue variar as atitudes espaciais e as distâncias interpessoais do ato comunicativo, isto é, ter ou não contato direto com o receptor e essa distância é determinada por significados distintos na cultura de cada um.

O quinto ponto é a competência *executiva*, a capacidade de atuação social, ou seja, ter ou não uma atitude, seja ela linguística ou não, com o intuito de concretizar a sua intenção comunicativa. Há a *pragmática*, que é quando utiliza signos, não necessariamente linguísticos, de forma adequada à situação, além das próprias intenções. A última é a *sócio-cultural*, que reconhece as situações sociais e as relações entre as funções executadas, assim como conceber significados e nestes reconhecer os elementos próprios de uma cultura. Segundo Zani & Pio (1997), fundamentados no pensamento de Berruto (1974), podem existir ainda outras competências, mas, essas indicações já tornam pertinente entender a complexidade do comportamento comunicativo.

Fraser (1978), com o objetivo de representar os conhecimentos listados acima, no sentido de descoberta e entendimento da riqueza das vivências da comunicação, para visualizarmos a análise da interação comunicativa, criou um quadro denominado de *os quatro sistemas da comunicação*:

Figura 4 – Os quatro sistemas da comunicação por Fraser (1978)



Fonte: ZANI, Bruna; PIO, Ricci Bitti. **A comunicação como processo social**. Lisboa: Estampa, 1997, p. 24.

Existem autores, como Lyons (1972), que acreditam não haver precisão de diferenciar componente linguístico e não-linguístico, pois o verbal está presente em ambos os lados, sendo proposto a distinção entre comunicação vocal e não-vocal, fazendo referência ao canal que produz a mensagem. No entanto, não é a intenção desta pesquisa refletir sobre nomeclaturas, mas sim a conclusão que poderemos ter com esses estudos.

Na realidade, a contradição é apenas aparente, pois que, conforme já vimos ao analisar as diversas metodologias adaptadas, intervieram, nos vários processos comunicativos estudados, importantes elementos diferenciadores. Antes de mais nada, considere-se o *tipo de comunicação* que flui entre ambos os interlocutores: avaliar a “eficácia” dos vários componentes, verbais e não-verbais, de uma mensagem num caso em que se comunica uma atitude interpessoal de cordialidade – ou a intensidade da participação na situação em curso – não é o mesmo que avaliá-la no caso em que se fornece uma informação neutra relativa à relação interpessoal. (...) O exacto significado de uma combinação de sinais verbais e não-verbais varia não só com a natureza da comunicação (representativa, interpessoal, reguladora, etc.) mas ainda em função da natureza da situação interactiva (por exemplo, as características dos interlocutores). (...) Se conclui que o peso dos diversos canais está relacionado com factores como as personalidades dos interagentes e a especificidade da relação interpessoal (ZANI & PIO, 1997, p. 47).

Pode ser notado que a mensagem é o “status social” (ZANI & PIO, 1997, p. 62) e de poder. As informações transmitidas mostram aspectos relativos ao indivíduo que comunica, ou seja, interage, e às relações com outras pessoas. A comunicação de alguém está vinculada à sua identidade social e pessoal; com seus hábitos e estado emocional passageiro; e às relações sociais. A linguagem não deve ser estudada somente como um código, sem haver compreensão do seu papel crítico da semântica, pois o código é apenas um veículo que transmite as mensagens e seus significados. Merece atenção o modo como a linguagem é utilizada de diferentes maneiras e situações (ZANI & PIO, 1997).

Em um ambiente onde todos sabem se comunicar em Libras, imaginei que não participaria de vários assuntos. Porém, o local era bilíngue e isso estava bastante claro para todos que lá trabalhavam. Ao comunicar algo em Libras, mesmo que o assunto não se referisse a mim ou a qualquer outra pessoa que lá estivesse e também desconhecesse a Língua Brasileira de Sinais, os funcionários faziam questão de oralizar ao mesmo tempo que gestualizavam. Mesmo eu sendo minoria, não me senti marginalizada em momento algum. Percebi que havia algo além de um lugar voltado aos estudos, era uma espécie de centro de convivência comum que fortalecia a ligação entre surdos e ouvintes.

Os signos linguísticos formam um campo de interação social, isso por serem usados no intuito de contribuir para um efeito particular. “O canal de comunicação é definido pelas

características físicas do nexos que liga os interlocutores (acessibilidade, comunicação escrita ou oral, diferentes redes de comunicação)” (ZANI & PIO, 1997, p. 126). A comunicação não-verbal cumpre funções em como proceder na sociedade. A comunicação gestual não recebe a devida atenção por parte dos pesquisadores. As características gestuais do comportamento comunicativo são bastante sólidas e o traço principal de determinadas culturas, em vivências do dia a dia, possibilitando a percepção de atitudes do outro. Acontece que, para quem desconhece certas linguagens não-verbais, cria um abismo com um meio social, devido a dificuldade de destrinchar especificidades de um sistema não-verbal, que pode mudar de uma cidade para outra, por exemplo.

Uma amostra simples sobre comportamento motor-gestual é um aceno produzido por um ouvinte – que neste caso serve para reforçar o que foi dito oralmente, enquanto para o surdo é a própria mensagem sendo transmitida, fazendo uso da expressão corporal para intensificar aquele sinal. Mais uma vez, baseado no pensamento de Zani & Pio (1997), eles descrevem no tocante aos gestos.

Os movimentos das mãos são altamente expressivos: acerca deste tipo de sinais não-verbais têm sido efectuados estudos sistemáticos, preocupados acima de tudo com o relacionamento dos gestos com estados emocionais, ou com o atribuir-lhes um significado particular, ou ainda com o reconhecimento das suas funções em relação à comunicação verbal (ZANI & PIO, 1997, p. 149).

Por estar em processo de alfabetização – comecei o curso de Libras na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)<sup>6</sup>, em 2015, que funciona dentro do Instituto dos Surdos –, logo quis por em prática os novos sinais que descobri. Aprendi que não é pelo fato do outro ser surdo que ele não notaria que havia alguém tentando se comunicar com ele. Por vezes, sinalizei de modo exagerado achando que assim iriam compreender-me melhor e vi que não existia essa necessidade. É tudo natural, de fato uma língua estrangeira que exige prática do interessado, em vez de pensar que o outro é que tem dificuldade de entender. Isso chegou a ser motivo de brincadeira, pois havia pessoas que quando me viam já

---

6 A Feneis é uma entidade filantrópica, que, desde a sua fundação, em 1987, tem como propósito principal divulgar a Língua Brasileira de Sinais e trabalhar em defesa de políticas em educação, cultura, saúde e assistência social à comunidade Surda, assim como a defesa de seus direitos. Ela é filiada a Federação Mundial dos Surdos e conta com uma rede de sete Administrações Regionais, com suas atividades reconhecidas como de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal. No início se chamava Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (Feneida), por ter sido constituída apenas por pessoas ouvintes. Em 1987 é que foi reestruturado o estatuto da instituição, que passou a ter o nome Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Fonte: RAMOS, Clécia Regina. **Histórico da Feneis até o ano de 1988**. Petrópolis: Arara Azul, 2004. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf>>. Acesso: 13 mai. 2016.

se comunicavam comigo sinalizando com intensidade. A reciprocidade de perspectivas individuais implica certo grau de cooperação.

Zani & Pio (1997) apontam cinco categorias relacionadas aos sinais não-verbais. Os gestos *simbólicos*, ou emblemas, são sinais com um significado já específico, como uma saudação, que pode variar dependendo da cultura de cada povo; já os gestos *ilustrativos* fazem referência aos movimentos executados durante uma fala, uma espécie de ilustração que pode ser emitida de forma consciente ou não e também variam em função de fatores étnicos e culturais. A terceira categorização são os sinais indicadores do *estado emocional*, que denota o sentimento pessoal. Categorias essas que, mesmo não sendo o sinal propriamente regularizado, me permitem entender certas situações e trocar informações com o próximo.

Outros gestos não-verbais são os *reguladores*, que funcionam como mantenedor do fluxo de uma conversa e posicionamento sobre o tema da comunicação. Por último e de bastante importância para esta pesquisa, se encaixam nessa categoria os gestos de *adaptação*. Estes estão intrínsecos ao comportamento do indivíduo no cotidiano, representando formas de satisfazer e dominar necessidades e motivações, de acordo com a particularidade de cada ser. Vale salientar que um gesto pode estar contido em mais de uma dessas categorias.

A aquisição de competências da comunicação é permitida quando pessoas são capazes de se entenderem mutuamente (HABERMAS, 1970). “O sistema de regras linguísticas, bem longe de ser inato como dizia Chomsky, é adquirido no interior dessa estrutura. Com efeito, para aprender a comunicar é preciso poder antecipar a resposta do outro” (RYAN, 1974, p. 239 in ZANI & PIO, 1997, p. 228). Podemos compreender que a comunicação está diretamente ligada à socialização da mesma, sua vivência. Nos grupos sociais há um movimento constante entre seus participantes, que ora se aproximam e ora se afastam uns dos outros, manifestando assim os processos sociais, ou seja, a realização de interação social – comunicação.

A socialização identifica-se com os costumes transpassados, responsável pela integração entre novas gerações e membros do grupo, enquanto a comunicação faz essa ligação de estar em relação com a outra pessoa, representa a ação de compartilhar as ideias, os sentimentos e as atitudes. Nesse sentido, a interação identifica-se com o processo social básico. Existe então uma troca de experiências coletivas de grande significado, um esforço à convergência de perspectivas. “Para tanto toda a sociedade adota um conjunto de signos e de regras que, por força das convenções tácita e coletivamente aceitas, deixa de ser arbitrário. Daí que se optássemos por símbolos inteiramente novos e estranhos, isso nos isolaria do resto

da comunidade” (MENEZES *in* RABAÇA & BARBOSA, 2001, p. 157). Então, a necessidade de participar de uma comunidade, por meio da troca de informações e vivência.

## 2.2 A comunicação e a socialização

Convivendo um pouco com pessoas surdas, percebi que muitas delas buscam maneiras diferentes para transmitir a mensagem ao ouvinte, a fim de facilitar não para si, mas para o receptor. A Fausta, por exemplo, pedagoga, formada também em Letras Libras, com pós-graduação em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio e Educação Especial, perdeu a audição aos poucos, ainda criança, e suas competências profissionais mostram que ter surdez não impede o entendimento e compreensão de determinado assunto. O fato dela oralizar é com o único objetivo de viabilizar a comunicação para o ouvinte que não sabe Libras. Eu apenas soube disso quando me contaram a história, no Ices. Confesso que, depois que soube, fiquei apreensiva quando íamos conversar, pois tinha receio que ela não conseguisse fazer leitura labial do que eu dizia – o que nunca aconteceu.

A história nos mostra o quanto as pessoas com surdez foram perseguidas e discriminadas por ouvintes, que não aceitavam as diferenças e exigiam uma única cultura através do modelo ouvintista, inclusive na forma de alfabetizá-los. A respeito das confluências entre comunicação e sociedade, Regina Rossetti (2008) afirma que:

A definição simplista de comunicação como a mensagem que um sujeito emissor envia para um sujeito receptor, por um canal, deixa de lado a questão social, e a qualidade inovadora da comunicação fica restrita a novidade da mensagem. O sujeito aparece descontextualizado socialmente, homem e mundo estão separados nesta visão esquemática de comunicação como transmissão de informação. (...) Somente uma definição de comunicação como essencialmente social pode revelar as confluências comunicacionais entre sociedade e inovação (ROSSETTI, 2008, p. 63).

### 2.2.1 Resgate histórico

A comunicação é o que introduz o sujeito, com toda sua complexidade, em um meio social, também complexo. Para entendermos a comunicação como processo social é essencial analisar teorias a respeito do tema. Na antiguidade grega temos o pensamento de Aristóteles (384-322 a.C), já no século XX, temos os Estudos Culturais na América Latina, de Jesús Martín-Barbero. Rossetti (2008) nos diz que “na *polis* grega, o homem se revela ao mundo no discurso e na ação. Este fato esclarece a forte relação entre o social e o comunicacional: na fala e no ato, o homem tem visibilidade social no mundo” (ROSSETTI, 2008, p. 64). O

filósofo Aristóteles nos revela uma das primeiras teorias sobre essa dimensão social ao definir o homem como ser racional, focado na capacidade do falar. Acontece que há divergências nesse pensamento.

Aristóteles difundia a ideia de que as pessoas surdas não tinham a capacidade de expressarem nenhuma palavra<sup>7</sup> e que para alcançar a consciência humana era preciso ter audição, considerada, à época, o principal canal para o aprendizado. Ele dizia ainda que os surdos não eram treináveis. Infelizmente esse foi o conceito que permaneceu por bastante tempo: a sociedade considerando os surdos incapazes.

Assim, o homem é um animal cívico, mais social do que as abelhas e os outros animais que vivem juntos. A natureza, que nada faz em vão, concedeu apenas a ele o dom da palavra, que não devemos confundir com os sons da voz. Estes são apenas a expressão de sensações agradáveis ou desagradáveis, de que os outros animais são, como nós, capazes. A natureza deu-lhes um órgão limitado a este único efeito; nós, porém, temos a mais, senão o conhecimento desenvolvido, pelo menos o sentimento obscuro do bem e do mal, do útil e do nocivo, do justo e do injusto, objetos para a manifestação dos quais nos foi dado o órgão da fala. Este comércio da palavra é o laço de toda sociedade doméstica e civil (ARISTÓTELES, 1998, p. 5 *in* ROSSETTI, 2008, P. 65).

Os surdos foram privados de se comunicarem em sua língua natural durante séculos, sendo forçados a praticarem a oralidade e a fazerem leitura labial, através dos métodos Oral Puro (língua falada) e Combinado (ensino da fala). No Século XVII, o abade francês Charles-Michel de l'Épée criou a primeira escola pública e foi o precursor no uso da Língua de Sinais. A metodologia utilizada por ele fez sucesso, porém, não durou muito, por ter sido desacreditada pela Medicina e pela Filosofia. No Brasil, em 1856, o professor francês e surdo Ernest Hue, seguidor de l'Épée, trouxe ao Brasil a Língua de Sinais Francesa.

Hue foi solicitado pelo Imperador Dom Pedro II, que fundou, em 26 de Setembro de 1857 (data em que é comemorado o Dia do Surdo<sup>8</sup>), pela Lei nº 839, a primeira escola para meninos surdos, chamada Imperial Instituto de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O Instituto é um Centro Nacional de Referência na área da surdez. No Ines, a língua oficial é a Libras (uma mistura da língua de sinais francesa com os sistemas de comunicação já utilizados pelos surdos de diferentes locais do país). O Instituto ainda ministra o português como segunda língua. Desde então, os surdos puderam contar com o apoio de escolas especializadas à sua educação em Libras. A

7 Informação concebida pela revista, da Universidade de Brasília, História do Ensino de Línguas no Brasil (HELB), ano 1 – Nº 1 – Vol. 1/Janeiro de 2007, ISSN 1981-6677. Disponível em: <[http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=1022&Itemid=12](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=1022&Itemid=12)>. Acesso: 10 abr. 2015.

8 A data foi criada pela Lei nº 11.796/2008, de acordo com o Ministério Público Federal.

fonoaudióloga Maria Cecília de Moura<sup>9</sup>, com pesquisas enfáticas na área de Linguagem e Surdez, reforça em uma matéria à Revista Sentidos<sup>10</sup>:

O dia do Surdo tem um significado simbólico muito importante. Ele representa o reconhecimento de todo um movimento que teve início há poucos anos no Brasil quando o Surdo passou a lutar pelo direito de ter sua língua e sua cultura reconhecidas como uma língua e uma cultura de um grupo minoritário e não de um grupo de 'deficientes' (MOURA, 2002, p. 11).

Mesmo assim, a língua de sinais chegou a ser abolida em diversos países, como aconteceu no Congresso de Milão, em 1880, que proibiu a comunicação através da língua de sinais dos surdos. Um ano depois, essa proibição se estendeu ao Brasil, que, somente em 1951, criou o primeiro curso normal para professores na área de surdez e, no ano seguinte, fundou o Jardim de Infância para crianças surdas, no Ines. A partir de 1972, estratégias de atuação em educação especial passaram a ser estabelecidas. Nesse período, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a finalidade de coordenar em escala federal as iniciativas no campo de educação especial.

O Centro estudou dados para elaborar as suas próprias estratégias de atuação na identificação, no diagnóstico, no atendimento, em equipamentos e também em aprimoramento profissional especializado. Desde então, o internato deixou de ser considerado a forma ideal de educar o indivíduo surdo, por não oferecer oportunidades de convivência com seus familiares e amigos, a fim de constituir a base do desenvolvimento de integração com a sociedade. A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), nos anos de 1980, criou o Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez (Geles). Seis anos depois, profissionais influenciados pelos estudos divulgados pela Gallaudet University<sup>11</sup>, que utiliza a Língua de Sinais Americana (American Sign Language - ASL), passaram a defender a Língua de Sinais no Brasil.

Nessa mesma época, a pesquisadora da área de Língua de Sinais e também de Semântica e Pragmática da Linguística Lucinda Ferreira Brito<sup>12</sup> apresentou a Língua de Sinais utilizada pelos surdos das capitais brasileiras, denominada Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB), e a existência de uma outra Língua de Sinais no Brasil, a Língua

---

9 Currículo Lattes disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2647375101078968>>. Acesso: 10 abr. 2015.

10 MOURA, Maria Cecília de. **O dia do Surdo**. In BADIN e PINTO, Cláudia Gisele. Surdo sim, mas não mudo. Revista Sentidos, ano 2, nº11, Novembro de 2002.

11 Foi a primeira universidade do mundo cujos programas são desenvolvidos para pessoas surdas. Ouvintes também podem estudar nela. A Gallaudet localiza-se em Washington, nos Estados Unidos da América. Disponível em: <[www.gallaudet.edu](http://www.gallaudet.edu)>. Acesso: 10 mai. 2015.

12 Currículo Lattes disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1695994704730655>>. Acesso: 10 mai. 2015.

de Sinais dos índios Urubus-Kaapor (LSUK), no Maranhão. Em maio de 1987, foi criada a Feneis – já apresentada anteriormente, para divulgar a Libras como meio natural de comunicação de pessoas surdas, se preocupando com a inclusão desses profissionais no mercado de trabalho e promovendo pesquisas à sistematização e padronização do ensino de Libras para ouvintes.

### ***2.2.2 Estudos Culturais e o contexto social***

Podemos notar, com esse contexto histórico, que a comunidade Surda luta pela pedagogia gestual, que defende uma língua visual, com expressão corporal, como forma de comunicação. Uma metodologia na qual ouvintes têm aulas de Libras com professores surdos, ensinando a cultura como estrangeira e apresentando as diferenças das identidades culturais dos alunos surdos. O método favorece à organização da identidade dos sujeitos surdos, ampliando o mercado de trabalho para estes e conscientizando ouvintes, através da inclusão social.

Já nos Estudos Culturais, Martín-Barbero (1997) pesquisa diferentes maneiras de investigar a comunicação social, a iniciar pela ligação entre Ciências Sociais e Comunicação perante a crise de legitimidade das instituições de cidadania, articulação entre demandas sociais, processos políticos formais e participação do cidadão. Martín-Barbero (1997) defende como elemento fundamental à comunicação a cultura.

Abre-se assim ao debate um novo horizonte de problemas, no qual estão redefinidos os sentidos tanto da cultura quanto da política, e do qual a problemática da comunicação não participa apenas a título temático e quantitativo - os enormes interesses econômicos que movem as empresas de comunicação - mas também qualitativo: na redefinição da cultura, é fundamental a compreensão de sua natureza comunicativa. Isto é, seu caráter de processo produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor, portanto, não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 287).

Aqui é feita uma crítica aos modelos hegemônicos de compreensão da comunicação, pois, para ele, as teorias se restringem a analisar somente os aspectos do dominador, ou seja, os receptores passivos no processo comunicacional, sem perceber que há outros processos de comunicação, além de não levar em consideração a questão do poder associado às condições sociais de produção de sentido. “Pensar os processos comunicacionais em um contexto de mediações culturais significa romper com a redução da questão da comunicação à questão

tecnológica (...). Significa pensar a comunicação a partir de um novo lugar, o popular” (ROSSETTI, 2008, p. 69).

As limitações geradas a partir dos moldes predominantes de investigação da comunicação gerou a necessidade da pesquisa que leva em conta as mediações sociais, claramente culturais, no processo de comunicação (MARTÍN-BARBERO, 1997). A partir da valorização cultural, é trazido para o cenário da comunicação a experiência de um povo e sua dinâmica, entre conflitos, memória e imaginário popular. Trata-se então de entender as diferenças entre modelos de apropriação cultural, “dos diferentes usos sociais da comunicação” (ROSSETTI, 2008, p. 70) e de refletir sobre as competências comunicativas como participação social à democracia dos meios e do uso da comunicação.

O massivo, nesta sociedade, não é um mecanismo isolável, ou um aspecto, mas uma nova forma de sociabilidade. São de massa o sistema educativo, as formas de representação e participação política, a organização das práticas religiosas, os modelos de consumo e os de uso do espaço. Assim, pensar o popular a partir do massivo não significa, ao menos não automaticamente, alienação e manipulação, e sim novas condições de existência e luta, um novo modo de funcionamento da hegemonia (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 310).

A pedagoga Karin Strobel<sup>13</sup>, em sua tese de doutorado<sup>14</sup> em Educação e Processos Inclusivos, explica que diversas escolas de surdos contratam profissionais ouvintes. Acontece que estes têm o “mundo” diferente dos surdos, enxergando esses estudantes de forma especial, como se precisassem de sua compaixão. Muitas vezes o docente que ouve está carregado de preconceito e acredita que ensinando a surdos estão praticando uma atitude de “fazer o bem”, pois, para eles, os surdos precisam de sua ajuda para se desenvolverem.

Segundo muitos relatos de sujeitos surdos, em uma das escolas, hoje já fechada, onde a diretora e as coordenadoras eram ouvintistas autênticas, usava a representação dos surdos como sujeitos ‘deficientes’, a diretora dizia muitas vezes com deboche ‘esses surdos’, ‘esses bandos de surdos’, como se os sujeitos surdos fossem seres inferiores que não tinham capacidade de captação e isto angustiou por dentro os sujeitos surdos nestes anos todos que trabalharam lá, porque estavam com as mãos ‘amarradas’ e boca ‘amordaçada’ (STROBEL, 2008b, p. 70).

---

13 Karin Lilian Strobel é surda e professora, com doutorado, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis. Strobel nasceu em Curitiba, no Paraná. Na infância, estudou em escola para surdos, porém a metodologia era oralista. Ela apenas aprendeu a Libras na adolescência. Fonte: Editora Arara Azul. Disponível em: <[www.editora-arara-azul.com.br/revista/03/perfil.php](http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/03/perfil.php)>. Acesso: 26 out. 2016.

14 Tese de doutorado em Educação, na linha de pesquisa Educação e Processos Inclusivos, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <[http://feneismg.org.br/doc/Tesis\\_Strobel\\_2008.pdf](http://feneismg.org.br/doc/Tesis_Strobel_2008.pdf)>. Acesso: 27 mai. 2015.

No Ices, todos os professores sabem se comunicar em Libras, mas isso não procede quanto aos funcionários de modo geral. Conheci uma senhora, que, por conveniência, acredito que não devo citar o nome, trabalha há mais de trinta anos na escola e nunca aprendeu a Língua Brasileira de Sinais. Ela afirma que os sinais mudam de tempo em tempo e, por isso, ela não consegue acompanhar o ritmo das novidades de símbolos. Interessante essa informação que ela me passou. Antes de conhecer melhor a Libras, cheguei a pensar que fosse uma espécie de sinalização universal ou nacional, porém, como toda língua, ela muda de acordo com as características de cada sociedade – como vimos anteriormente o caso da língua de sinais indígena e urbana – e também é modificada com a chegada de novos sinais, assim como novas palavras são substituídas por outras mais usuais.

Em 2015, participei de um evento nacional, voltado para docentes, o II Congresso de Experiências Exitosas em Educação Bilíngue para Surdos<sup>15</sup>, que aconteceu na Assembleia Legislativa, em Fortaleza, Ceará, junto com o II Encontro Nacional de Professores de Libras no Ensino Superior (Enples). A prioridade era a comunicação através da Libras. Algumas experiências que tive, acredito que sejam importantes para refletirmos a respeito dessas disparidades.

Um homem, que depois identificou-se como professor universitário de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), aproximou-se e disse algumas coisas em Libras, que eu não sei dizer o que era, acredito que pedindo explicação do pôster do meu artigo inscrito. Imediatamente, em Libras, informei que ainda estava aprendendo a Língua Brasileira de Sinais e pedi para ele esperar um pouco. Procurei um intérprete – pois a organização do evento tinha informado que haveria profissionais da área disponíveis, no entanto, não apareceu nenhum. A única opção era soletrar o alfabeto de Libras. Diante daquela situação desconfortável, o receptor resolveu falar. Foi quando apresentou-se e então eu pude explicar sobre o artigo que havia escrito para o congresso.

Confesso que minha primeira reação foi de raiva, pois, já que ele sabia que eu não tinha condições de apresentar um trabalho em Libras, ele, sendo ouvinte, poderia ter dito isso desde o começo. Mas, aos poucos, refleti melhor sobre esse acontecimento. A prioridade ali era a comunicação em língua de sinais, seja ela de onde for, pois a primeira língua que estava sendo considerada naquele ambiente era a Libras, tendo português como segunda língua.

Sair dessa posição de predominância e ser minoria, mesmo em um espaço considerado pequeno, se compararmos com o tamanho e complexidade de uma cidade, ainda que por

<sup>15</sup> O congresso tem como objetivo promover uma troca de experiências entre as mais variadas instituições de ensino para Surdos, voltado para educadores e profissionais que lidam direta ou indiretamente com o surdo. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/congices2/>>. Acesso: 23 mai. 2016.

algumas horas durante quatro dias – 13 a 16 de outubro de 2015, pude sentir um pouco do que é ser o “colonizado”, conviver com pessoas que não entendem o que digo e por isso não ter a mínima informação de quaisquer coisa. Encaixa aqui a questão sobre isolamento dentro de uma sociedade, afirmado por Menezes *in* Rabaça & Barbosa (2001). Felizmente, os surdos não são vingativos e havia em cada palestra um intérprete. Pude ter conhecimento, durante o congresso, de gente que se comunica em Língua de Sinais Alemã e sabe também a brasileira, ou seja, pessoas políglotas em linguagem gestual e que trabalham em instituições de ensino superior voltadas às pessoas surdas. Eu gostaria de poder estudar em um local assim.

Voltando aos fatos. Primeiro, pude constatar a naturalidade da comunicação em sinais, porque é uma questão de prática e aprendizado igual a alfabetização do ouvinte. Segundo, os surdos mostraram a possibilidade da prática bilíngue, pois isso já é uma realidade para quem trabalha e convive nesse meio. Essas mudanças ocorrem aos poucos. Em *A cultura da participação*, Clay Shirky (2011) afirma que "todas as revoluções são diferentes (o que equivale a dizer que toda surpresa é suprendente). Se uma mudança na sociedade fosse facilmente compreendida de imediato, não seria uma revolução" (SHIRKY, 2011, p. 50).

Figura 5 – Palestra em Libras no II Enples, no dia 13 de outubro de 2015



Fonte: Arquivo Marina Portela.

Um fator relevante é levar em consideração os diferentes tipos de cenários onde transcorrem o processo comunicacional. Entender a multiplicidade desses cenários nos permite conhecer a diversidade de mediações no processo de recepção. Muitos investigadores caíram na leviandade, com uma posição relativista a respeito da possibilidade de agência dos sujeitos, levando em conta que não havia algo preso, ligado, às estruturas, sendo apenas culturais, acabando assim no limbo da subjetividade. Logo, foi considerado que os receptores eram capazes de dar um novo significado aos referenciais dos veículos que transmitem informação, sem então se importarem tanto com isso.

### ***2.2.3 A comunicação orquestrada***

Yves Winkin<sup>16</sup> (1998), em seu livro *A nova comunicação*, legitima a contribuição para termos uma nova leitura a respeito da comunicação e do universo social, uma comunicação que aparece como uma orquestração e não como uma simples transmissão de mensagem. Para entendermos com mais facilidade, até chegar ao conceito de comunicação com o qual Winkin (1998) identifica-se, ele inicia explicando o equívoco da ordem semântica gerada em torno do termo comunicação.

Entende por isso uma cadeia de elementos: a fonte de informação, que produz uma mensagem (a fala no telefone), o emissor, que transforma a mensagem em sinais (o telefone transforma a voz em oscilações elétricas), o canal, que é o meio utilizado para transportar os sinais (cabo telefônico), o receptor, que reconstrói a mensagem a partir dos sinais, e a destinação, que é a pessoa (ou coisa) a que a mensagem é enviada. Durante a transmissão, os sinais podem ser perturbados por ruído (chiado na linha). A partir daí, as coisas complicam-se. A pedra angular da teoria de Shannon é o conceito de “informação”. Mas não se trata de informação no sentido corrente de “notícia” ou de “instrução”, “informe”. Trata-se de uma grandeza estatística abstrata que qualifica a mensagem independente de sua significação. Como diz o dicionário Petit Larousse: “A quantidade de informação [é a] medida quantitativa da incerteza de uma mensagem, em função do grau de probabilidade de cada sinal que compõe essa mensagem.” (...) Em suma, a informação de Shannon é cega. Ela parece perfeitamente adaptada aos computadores, que nascem na mesma época. (WINKIN, 1998, p. 26 e 27).

Primeiro, é formulada uma teoria geral da comunicação, em que Yves Winkin (1998) afirma que os antropólogos Birdwhistell e Hall buscam ampliar o campo tradicional incluindo

---

<sup>16</sup> O belga Yves Winkin é mestre em Artes da Comunicação e Ph.D em Informação e Artes de Difusão. Durante sua formação, teve contato direto com os renomados sociólogos da cultura, como Pierre Bourdieu e Jacques Dubois. Ele também é pesquisador do Fundo Nacional Belga da Pesquisa Científica e professor, além de ter implantado em uma das universidades que ensina um laboratório de antropologia da comunicação. Em 2015, Yves foi nomeado diretor da cultura científica e técnica, além de diretor do Museu de Artes e Ofícios de Paris. Fonte: WINKIN, Yves. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papirus, 1998.

no estudo a gestualidade e o espaço interpessoal, defendendo que a antropologia e a sociologia não se confinam às macroestruturas e que a antropologia da gestualidade é tão pertinente quanto a da fala, sendo uma de suas preocupações a articulação entre corpo, sociedade e cultura. Já o sociólogo Erving Goffman – que veremos mais a frente desta pesquisa, vai tentar perceber como as rupturas tecem também tecido social; e, nos anos de 1960 e 1970, Jackson e Watzlawick defendem que a interação não é apenas a soma dos seus elementos. Estes formaram uma teia de ligações conceituais e metodológicas. Eles propõem uma visão que pede a observação *in loco* do comportamento humano como ponto de partida, necessário ao desenvolvimento de um novo modelo de comunicação, o modelo orquestral.

Vendo a comunicação como um todo integrado das formas de comportamento, torna-se frequente a utilização de analogia da orquestra à medida em que é percebido que cada indivíduo tem participação no processo comunicacional, sendo a partitura espelho do corpo das regras que orientam os comportamentos. Há, então, o modelo predominante, que é o do ouvinte, e o de grupos minoritários, como o dos surdos, que tem uma “partitura” diferente e por isso a leitura desta também se diverge, como um método musical. O modelo orquestral devolve ao termo comunicação o seu original sentido etimológico, o da comunhão, do pôr em comum, da participação. Foi em busca dessa participação, de me aproximar da comunidade Surda, que iniciei o curso de Libras, na Feneis, aos sábados.

Essencial resume a importância dessas aulas, até pelo motivo de acontecer no meu campo de pesquisa, o Ices, o que fez com que eu me entrosasse mais com funcionários e professores surdos, além de conhecer trajetórias de vidas bem diferentes que levaram as pessoas a se matricularem no curso. Era e é necessário que eu saiba ler essa “partitura” para entender certas atitudes regidas por um grupo diferente do qual faço parte. O curso acontecia todas as manhãs de sábado, de oito horas até meio dia. Interessante observar aqui a tentativa de querer ser mais uma vez o centro que rege as demais línguas e culturas de um povo. Em praticamente todas as aulas, alguém, inclusive eu, questionava o motivo de um sinal ser daquele jeito por em nada parecer com o seu significado, de acordo com o pensamento da turma, que oraliza. Mesmo conscientes de que é uma outra língua e por isso um outro padrão de formação de palavras, nos posicionamos de maneira preconceituosa, nos colocando como modelo padrão a ser seguido.

Winkin (1998) prossegue fazendo observações sobre a escola de Palo Alto<sup>17</sup>, com a vida e obra de Bateson (criador do conceito de "cismogénese", que designa o estudo da génese dos cismas que ligam indivíduo e sociedade no seio de um sistema social; o primeiro a introduzir a cibernética nas Ciências Sociais) e Jackson e Watzlawick, sobre a interação. Depois, retornando a Birdwhistell passando por fim Hall e Goffman, a respeito da impossibilidade da incomunicabilidade. Isso me fez lembrar aquele ditado popular “quem tem boca vai à Roma”. E quem se comunica por gestos vai também? Recordo as mímicas reproduzidas durante as aulas de Libras.

A professora do primeiro módulo, Rachel, surda, sempre que ia ensinar um sinal fazia uma mímica para que a turma entendesse o que ela estava ensinando. Nunca deixamos de nos comunicar, ou ficarmos desorientados com datas de provas por diferenças da forma de comunicação. Sim, existiram momentos de dificuldade, como sinalizar algo com outro sentido pelo simples fato de não fazer a expressão facial ou com os braços de forma correta e também na primeira prova, na qual parte da turma teve bastante dificuldade em compreender como aconteceria. Contudo, acredito ser natural esses acontecimentos, que não os vejo como obstáculos, mas sim como um tipo de “tarefa de casa” para aprender a saber agir em certas situações.

Podemos afirmar que a comunicação é um processo, de natureza essencialmente sistêmica, em que os interlocutores participam, deduzindo uma sintonia interacional: a comunicação enquanto sistema tem prioridade sobre o sujeito que nela se inscreve. Sintetizando, os estudos passam uma parte de uma pesquisa etnográfica à análise dos microatos, finalizando em um pensamento aberto, de base antropológica. Winkin (1998) acredita na semelhança de todos os teóricos, que o comportamento é conduzido por códigos e regras e que é ele o fundamento de um sistema geral de comunicação. A partilha invisível orchestra a interação, assim Goffman (2004) pensa essas regras como determinantes da interação dos seres humanos, refletindo a respeito das relações sintáticas entre eles, uma gramática da vida quotidiana. Após a exposição sobre os estudiosos que contribuíram para uma nova comunicação, o autor colocam-os em um contexto mais amplo: a corrente estruturalista.

---

17 A Escola de Palo Alto defende que existem regras de comportamento que os seres humanos fazem uso nas relações interpessoais, afetando a comunicação. Os pesquisadores dessa linha repudiavam o pensamento de que a comunicação era linear e buscavam investigar a comunicação em seus variados níveis de complexidade, diferentes contextos e sistemas circulares, no qual o receptor é tão importante quanto o emissor. WINKIN, Yves. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papirus, 1998.

Os pesquisadores acreditam que todo o campo submetido à aprendizagem cultural faz parte do campo comunicacional. Essa concepção ampliada da comunicação ajuda para o entendimento da relação entre tempos e espaços distintos. De acordo com Winkin (1998), os sistemas são regidos com regras, segundo o contexto presente, assim o modelo orquestral da comunicação tem sua contribuição à ampliação desse projeto de uma ciência da comunicação. Se o estruturalismo europeu escolheu explorar uma linguística da língua, os pesquisadores americanos buscaram contribuir para ocupar o espaço da lacuna deixada pela falta de pesquisa em linguística da fala, abrindo novas reflexões à pragmática.

Winkin (1998) conclui que os dados verbais são apenas uma parte dos dados comportamentais. As falas estão em um plano bastante superficial, o final apresenta-se como um ritual. As conversas paralelas reafirmam a existência de regras que regem à regulação do comportamento em sociedade, ou seja, um código.

Tanto para Goffman quanto para os outros autores aqui apresentados, o comportamento é governado por um conjunto de códigos e de sistemas de regras. Existe uma sintaxe, uma semântica e uma pragmática do comportamento; o comportamento é, então, o fundamento de um sistema geral de comunicação. Goffman falará assim das “relações sintáticas que unem as ações de diversas pessoas mutuamente presentes” (1967, 1974, p.8). Toda interação se desenrola de acordo com um sistema de regras. Scheflen fala do “programa” de uma interação (cf. Winkin 1981, pp. 145-157). Hall descreve “cadeias de ação” (1976, 1979). Watzlawick e seus colegas desenvolvem o conceito de “cálculo” da comunicação interpessoal (1967, 1972, pp. 34-38), ao passo que Jackson concebe a família como um sistema regido por regras. Para cada um desses autores, o acaso ou a expressão pessoal não estão onde se espera; uma partitura invisível orchestra os encontros “fortuitos”, as trocas “espontâneas”, as conversas “banais” (WINKIN, 1998, p. 104 e 105).

Em outras palavras, enquanto a visão espontânea das coisas aproxima-se do conceito de que os indivíduos vivem suas interações em detrimento de sua natureza, Goffman (2004) acredita que essas interações possuem suas próprias regras, fora dos indivíduos, que podem obedecer, se estiverem dispostos a continuarem sendo tachados de pessoas normais. Os pesquisadores estudados por Yves Winkin (1998) acreditam que a comunicação é definida como a realização, performance, das estruturas culturais. A linguagem é caracterizada como uma atividade e não como um produto de uma atividade, sendo a fala um dos múltiplos modos de comunicação empregada na interação.

Para que ocorra essa troca de sentidos, precisei praticar a Língua Brasileira de Sinais. O melhor lugar para isso era e ainda é, para mim, na Escola. No entanto, tudo precisa de tempo e por vezes a frustração vinha quando não conseguia interagir por falta de conhecimento. Imagine uma pessoa que pratica uma língua estrangeira, tira notas boas, fala na

sala de aula acreditando que está apta para estudar um nível mais avançado da língua até ter a experiência com situações reais. É exatamente assim com a Libras. Já fui chamada por um colega surdo do Instituto de velha, por esquecer alguns sinais que havia aprendido antes. Também já perderam a paciência comigo, pedindo para que eu escrevesse a mensagem que eu estava tentando informar, mas quando isso aconteceu, confesso que quase cedi, mas eu disse que a pessoa deve ter paciência com quem está aprendendo – e ela teve.

O estudo de Winkin (1998) nos mostra nessa “viagem” pela história do surgimento de uma nova comunicação a importância de lançar as fundações de uma antropologia da comunicação. A mensagem deixada por Winkin (1998) é que a performance da cultura acarreta em um fluxo infundável, assim como o ruído social, estudado com um grau de interesse análogo ao de uma situação do cotidiano. Os estudos dos teóricos europeus e americanos nos fazem refletir sobre esse processo e toda sua complexidade, abrindo espaço para ideias inovadoras. Voltando ao pensamento de Martín-Barbero (1997):

A cotidianidade, que não está inscrita imediata e diretamente na estrutura produtiva, é despolitizada e assim considerada irrelevante, insignificante. Mesmo assim, uma outra realidade nos é descortinada pelos relatos que começam a contar o que acontece por dentro da vida dos bairros populares, não para avaliar, mas para compreender o funcionamento da sociedade popular (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 289).

Esse trecho torna perceptível a importância de se fazer um estudo etnográfico sobre essas questões culturais relacionadas à comunicação de um povo, pois é através da vivência do cotidiano que o pesquisador pode entender o que está sendo pesquisado.

### **2.3 O caráter etnográfico da pesquisa**

Para conhecer uma cultura é preciso participar desta. “Você não pode piscar (ou caricaturar a piscadela) sem saber o que é considerado uma piscadela ou como contrair, fisicamente, suas pálpebras” (GEERTZ, 2008, p. 9). Através da etnografia é possível fazer uma descrição densa em busca da produção de sentidos nos grupos sociais (GEERTZ, 2008). Por meio dela, é viável estudar diferentes grupos, como o dos surdos, considerados deficientes e incapazes pela maioria das pessoas. Entra aqui a questão que envolve o estigma, que representa uma identidade deteriorada por uma ação social. A sociedade estipula um modelo de categoria e tenta classificar as pessoas de acordo com as características consideradas

comuns pelos membros categorizados, designando um padrão externo ao indivíduo, que possibilita pressupor a categoria e os atributos, a identidade social e as relações com o meio.

A construção do referencial teórico-metodológico que funcionou como base à criação deste estudo aconteceu a partir dos estudos desenvolvidos no campo da Comunicação, em articulação com as contribuições dos estudos culturais, da antropologia e sociologia, na perspectiva crítico-dialética. À medida que o campo se revela, aumenta a ânsia por realizar uma pesquisa mais participativa. A pesquisa etnográfica foi a metodologia escolhida desde as experiências no Instituto, somado à participação na disciplina de Recepção e Mediações Socioculturais, no mestrado. As técnicas de entrevistas e observação participante me orientaram a conseguir extrair uma parte do campo que somente na convivência é possível enxergar, pois, mais do que representar um objeto, estou acompanhando um processo, afinal, “toda pesquisa é intervenção” (PASSOS & BARROS, 2015, p. 17).

As origens da pesquisa participante, segundo Brandão (1985), estão na observação participante – criada pelo antropólogo Malinowski<sup>18</sup>, que acreditava que através do diário de campo seria apresentada uma nova atitude ao escolher um método que pretende conviver com os nativos, “falava da necessidade do domínio da língua nativa, defendia a importância da empatia e do tato na pesquisa e afirmava que relatos mais observação (isto é, relatos nativos mais observação etnográfica) poderiam resultar em mais *insights* que ‘um mês de perguntas’” (PEIRANO, 1995, p. 36).

Outra referência é Karl Marx, que introduz a participação na pesquisa, “na medida em que o pesquisador não serve a uma pura ciência, mas a um projeto político de transformação de uma sociedade, do próprio mundo” (SILVA, 1986, p. 22). Mesmo que Marx não tenha tido a pretensão de ser um operário, as suas pesquisas estavam submetidas “a um projeto político, voltado para a transformação da sociedade” (SILVA, 1986, p. 22). Sobre os princípios da ação social que permeiam a investigação científica, BRANDÃO & BORGES (2007) afirmam:

O compromisso social, político e ideológico do/da investigador(a) é com a comunidade, é com pessoas e grupos humanos populares, com as suas causas sociais. Mesmo em uma investigação ligada a um trabalho setorial e provisório, o propósito de uma ação social de vocação popular é a autonomia de seus sujeitos na gestão do conhecimento e das ações sociais dele derivadas. É, também, a progressiva integração de dimensões de conhecimento parcelar da vida social, em planos mais dialeticamente interligados e interdependentes. Deve-se reconhecer e deve-se aprender a lidar com o caráter político e ideológico de toda e qualquer atividade

18 Bronislaw Kasper Malinowski (1884-1942) foi um antropólogo britânico, fundador da antropologia funcionalista, que acredita que as instituições humanas devem ser analisadas no contexto de uma cultura, entendida como um todo. Fonte: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa. Disponível em: <<http://www.iscsp.ulisboa.pt/~cepp/autores/ingleses/malinowski.htm>>. Acesso: 31 mai. 2016.

científica e pedagógica. A pesquisa participante deve ser praticada como um ato de compromisso de presença e de participação claro e assumido (BRANDÃO & BORGES, 2007, p. 55).

Mariza Peirano (1995) aborda com clareza essa questão, quando afirma que não existe uma fórmula para ensinar a prática de pesquisa de campo, pois, para ela, a experiência de campo está embasada a partir, “entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas dentro da disciplina, do contexto sociohistórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram, no dia-a-dia, no próprio local de pesquisa entre pesquisador e pesquisados” (PEIRANO, 1995, p. 22).

### ***2.3.1 As dificuldades do etnógrafo***

Não havia maneira de eu estar preparada para essa situação, a observação participante, uma vez que sou influenciada também pela hegemonia do ouvir, fechada em si, e que somente participando diariamente do convívio de outros grupos sociais é que posso de alguma forma estar pronta para saber agir e como trabalhar situações ligadas à cidadania. Mariza Peirano (1995), antes de expor a importância da etnografia, reflete sobre o cuidado que deve haver para que o conhecimento não se confunda com o senso comum, quando ela escreve que a antropologia “oferece o perigo de, não respeitado o equilíbrio sutil entre teoria e pesquisa, resvalar para uma situação na qual existam tantas antropologias quanto antropólogos” (PEIRANO, 1995, p. 14).

Isso me leva a uma tensão entre o que é visto e o que não é dito, quando estou praticando o ofício de etnógrafo – observação participante e o esforço em aderir o ponto de vista dos surdos. A observação me exige enxergar e notar, mais do que aplico no cotidiano, o que eu estou pesquisando. A segunda e a mais difícil é a que estou encarregada da impossível tarefa de experimentar e sentir um mundo destituído de sons, ao qual eu não terei acesso fazendo uso do simples recurso de tapar os ouvidos. Ouvir e ter de usar a linguagem gestual como um mecanismo de trabalho, em um contexto no qual a maioria das pessoas não ouve, me faz passar por momentos por vezes embaraçosos, mas que também podem ser favoráveis à própria pesquisa.

Ser conhecida como voluntária e pesquisadora não me permite passar como uma observadora invisível, se é que isso é possível. Seria isso uma visão positivista de neutralidade do pesquisador, no qual as “pesquisas são desenvolvidas sobre e não com as populações ou grupos que são tomados como simples objeto de estudo” (SILVA, 1986, p. 18). Essa condição

de observadora ressalva justamente o voyeurismo, que temo para não cair no que foi dito antes pelos pensamentos de Peirano (1995) e que encontramos também no pensamento de Silva (1986).

Busca-se aí uma pretensa neutralidade objetiva para a ciência que passa a afirmar, categoricamente, sua independência em relação a qualquer subjetividade. Pautando-se por paradigmas puramente formais, a ciência se aliena da realidade social, reduzindo-se à função de simples fornecedora de justificativas ideológicas para a tecnocracia, fundando-se, sobretudo, no culto e na fidelidade ao que denomina racionalidade humana (SILVA, 1986, p. 18).

Neste trabalho, posso testemunhar acontecimentos que, se eu reagisse, ficaria privada de presenciar. Todo o tempo deve haver o cuidado de não alterar ou, se assim fizer, o mínimo possível, o que está sendo observado. Em algumas ocasiões, tentei interferir impulsionada pelo senso de igualdade. Distribuir alguns materiais escolares, promover oficinas, atualizar redes sociais e cuidar para que algum aluno permanecesse em sala foram alguns dos cuidados que tive com eles e que me traz o questionamento se essas atitudes são consideradas corretas diante de meu trabalho como pesquisadora. Além do desafio de vivenciar o mundo como se fosse alguém que não escutasse, tive por vezes a responsabilidade de educar ou de transmitir algum conhecimento, mínimo que seja, concebido nos anos de faculdade.

### ***2.3.2 Uma metodologia multidisciplinar***

A multiplicidade de influências teóricas e a produção de trabalhos de outras disciplinas que não da Comunicação são permanentes. Um desses pesquisadores é o francês Michel de Certeau, historiador cujos trabalhos foram desenvolvidos nas áreas de História, Linguística, Antropologia e Psicanálise. Podemos expor algumas considerações do autor em relação à historiografia, no intuito de interligar os dados, observando as semelhanças e diferenças entre elas. Um aspecto importante a ser abordado é que Certeau (1995) fala de interdisciplinaridade, principalmente entre a Linguística e a Antropologia – os estudos de linguagem são centrais às teorias pós-modernas. Para Michel de Certeau (1995), a multidisciplinaridade viabiliza captar o momento histórico de um ponto de vista mais amplo (CERTEAU, 1995).

O valor que o historiador deposita na escrita da História pode ser visto por suas preocupações com a Linguística. De acordo com Certeau (1982), a escrita da História é o discurso da separação, através do qual o historiador planeja confinar a realidade que estuda (CERTEAU, 1982). Sendo assim, o discurso histórico seria produzido de forma distorcida em

relação à realidade passada, já que o passado não poderia ser apreendido plenamente, não apenas pelas limitações dos métodos historiográficos – como recortes e triagem, mas, principalmente, devido ao lugar de onde fala o historiador. Portanto, para Certeau (1982), a produção do historiador deveria ser vista como:

a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da "realidade" da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada "enquanto atividade humana", "enquanto prática". Nesta perspectiva, gostaria de mostrar que a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas "científicas" e de uma escrita (CERTEAU, 1982, p. 57).

A partir dessa perspectiva, Certeau (1982) aponta que o trabalho do historiador é a busca pela compreensão e, com isso, os limites metodológicos podem trazer em si a permanência da produção historiográfica, no que estaria ausente ou naquilo que foi observado por um único ponto de vista. É trazido à tona questões que sugerem revisões e/ou reflexões no modo que o conhecimento está sendo produzido nas academias. Para Certeau (1982), os métodos investigativos não suprem a necessidade da extensão do real.

A metodologia da etnografia como pesquisa participante no Brasil se destacou com Paulo Freire, no início dos anos de 1960 – na qual a preocupação principal girava em torno da educação, e ganhou mais evidência no período pós-ditadura, com o interesse por processos participativos, o surgimento das Comunidades Eclesiais de Base<sup>19</sup>, o fortalecimento do movimento sindical e movimentos sociais, a partir de 1978, e com o surgimento de novos partidos políticos de oposição (SILVA, 1986). Brandão (1985) afirma que Paulo Freire propôs outras estratégias e práxis investigativas da realidade social, baseado em um projeto diretamente ligado à educação. “Mas se uma sociedade possui objetivos revolucionários definidos de transformação de todas as relações de sua vida, então é necessário que, do mesmo modo, todo o trabalho coletivo de produzir conhecimento a seu respeito seja repensado (BRANDÃO, 1985, p. 12).

A experiência de participação da prática científica incita o pesquisador a entender e absorver tais grupos. Foi através do contato com os alunos do Instituto Cearense de Educação de Surdos que esta dissertação foi tracejada, entre conversas, oficinas e aprendizado da língua, como está sendo relatado. Na pesquisa etnográfica há um relacionamento entre sujeito e

<sup>19</sup> As Comunidades Eclesiais de Base consistiam em comunidades carentes ligadas à Igreja Católica, cujo objetivo é a leitura bíblica em articulação com a vida, com a realidade política e social em que vivem e com as dificuldades cotidianas com a qual se deparam, a fim de lutar por melhores condições de vida. Fonte: BETTO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

objeto, proveniente da concepção de realidade social, não somente física, mas a que foi construída na história. A respeito do papel do investigador, Vera Gianotten e Ton de Wit (1982)<sup>20</sup> afirmam:

A pesquisa participante se situa entre as correntes das ciências sociais que rejeitam a chamada neutralidade científica e partem do princípio de que a investigação deve servir a determinados setores sociais, buscando uma resposta coerente que permita, por um lado, socializar o conhecimento e, por outro, democratizar os processos de investigação e educação. A pesquisa participante sustenta acertadamente que os métodos e técnicas convencionais tomam o grupo investigado como objeto de pesquisa e não como sujeito principal e que não existe uma separação indesejável entre a teoria e a prática, entre pesquisa social e ação concreta (GIANOTTEN & WIT *in* BRANDÃO, 1984, p. 158 e 159).

Com isso, podemos perceber que a pesquisa participante tem suas próprias técnicas, que podem ser inseridas em diferentes contextos. Essas características fazem da metodologia participativa um instrumento fundamental para todos os projetos que visam a participação de setores populares na produção de conhecimentos científicos, no qual a prática sob orientação seja capaz de transformar a sociedade. Através de uma metodologia que incentiva a participação do pesquisador em uma comunidade, há uma busca pela mudança do quadro de pesquisas acadêmicas, no intuito de que o processo de pesquisa não termine em um produto acadêmico, mas que tenha proveito direto e, de preferência, imediato à comunidade, funcionando como utilidade social. E esse foi o meu propósito desde o início: conhecer e colaborar socialmente com um fruto da pesquisa, com algo que ajude o Ices e para além dele, por meio da expansão de ideias ali fomentadas.

Assim como Mariza Peirano (1995) diz em seu livro *A favor da etnografia* que "o bom texto etnográfico foi sempre um experimento" (PEIRANO, 1995, p. 43), a pesquisa nunca estará totalmente finalizada, sempre haverá algo para aprender com o grupo investigado e a ser acrescentado nas observações analisadas. Vejo isso com clareza quando estou conversando com os alunos surdos. Eles, quase sempre, olham apenas para o intérprete. Tenho a sensação de estar invisível ou falando para ninguém, no entanto, o foco no intérprete de Libras é justamente para saber o que eu estou dizendo. Algumas vezes, ainda por estar me habituando a esse conjunto de formas comunicativas diferente do meu no dia a dia, tentei, paralelo ao que dizia, gesticular através da Língua de Sinais Brasileira, mas logo algum aluno

---

<sup>20</sup> Cientistas sociais e educadores holandeses que trabalharam com comunidades camponesas na América Latina. Fonte: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

interrompia, comunicando que eu não me preocupasse com isso, pois o intérprete faria por mim.

Aquele sentimento de vazio era somente meu, talvez por falta de costume e familiaridade com aquela cultura, que eu ainda estou conhecendo e aprendendo, pois o fato deles não me olharem não significou que não estavam atentos à mensagem ou que o tradutor dela era o real transmissor. O que importava mesmo era eles entenderem o que havia sido comunicado. A pesquisa de campo etnográfica procura revelar os significados que os personagens sociais impõem às suas ações, a fim de entender o comportamento com um conjunto de acontecimentos mais subjetivos sobre como os indivíduos entendem as atitudes do que fazem (ANGROSINO, 2009).

Os encontros com os surdos, por vezes, se dava ao acaso, no Instituto, em áreas próximas ou na própria Universidade Federal do Ceará (UFC), e também aconteciam em atividades agendadas, como as oficinas e eventos da escola. Eu os encontrava e os convidava para um momento mais lúdico, em que pudessem ficar à vontade para expressar o que sentiam e pensavam sobre determinados assuntos. Na pesquisa sobre as identidades, conversei com os estudantes a partir de um questionário pré-elaborado, apenas para me orientar, mas as perguntas não eram presas a ele.

Os momentos eram focados em permitir que o surdo compartilhasse sobre sua história. Algumas perguntas surgiam informalmente, ao passo que era posto as colocações das experiências surdas, com a intenção de auxiliar a elucidação do que ia sendo contado em sinais. As entrevistas e os depoimentos dos surdos não foram filmados, com o intuito de preservar a identidade dos alunos, que em sua maioria eram menores de idade, e também para deixá-los mais à vontade, sem interferir tanto em suas atitudes. “A sociedade não é um conjunto de instituições entrelaçadas, (...) mas um caleidoscópio em constante mutação de indivíduos interagindo uns com os outros. Na medida que muda a natureza dessas interações também a sociedade está em constante mudança” (AGROSINO, 2009, p. 20).

De acordo com Michael Agrosino (2009), existem diversas formas de interacionismo, no entanto, todas elas partilham das mesmas ideias. A primeira é a crença de que os seres humanos vivem em um mundo composto de significados aprendidos, que são codificados como símbolos e então compartilhados por meio de interações, com seus grupos sociais específicos. O segundo ponto é que os símbolos incentivam as pessoas a desempenharem suas atividades. Outro pressuposto de Agrosino (2009) é que o pensamento do indivíduo cresce e se modifica em resposta à qualidade e à extensão das interações nas quais ele se envolve; e,

por último, o *self* é uma construção social, ou seja, a noção que temos de quem de fato somos desenvolve-se no decorrer das interações com o próximo.

A pesquisa de campo etnográfica, na tradição interacionista, busca desvelar os significados que os atores sociais atribuem às suas ações. A ênfase funcionalista no comportamento como um conjunto de fatos objetivos é substituída por um delineamento mais subjetivo sobre como as pessoas entendem aquilo que fazem. Alguns interacionistas referem-se a este processo como “introspecção compreensiva”, enquanto outros preferem usar a palavra alemã *verstehen* em homenagem ao grande sociólogo alemão Max Weber, que introduziu o conceito no discurso das ciências sociais modernas (AGROSINO, 2009, p. 20).

É a partir dessas participações e interações cotidianas que eu, como pesquisadora, posso fazer uma análise, na qual busco descrever, com pormenores, um conjunto de padrões socioculturais coerentes, que colaboram para que o leitor entenda as outras pessoas e sua comunidade, já que todos somos diferentes. Isso relaciona este estudo etnográfico àqueles produzidos em outros grupos, que podem ser, ou não, análogos. Assim, é feita não uma conclusão exata ao final deste trabalho, mas considerações finais, na qual se pontua as partes julgadas mais importantes e são sugeridas as contribuições desse estudo para seu campo do conhecimento – no caso, a Comunicação.

Existe pesquisador que prefere utilizar técnicas de coleta de dados da etnografia sem fazer observação participante. Porém, este trabalho dá importância, sobretudo, às situações nas quais o método e o produto etnográficos são componentes oriundos da observação participante em campo. Na etnografia não participante, o que efetivamente preocupa é o reconhecimento da figura do pesquisador pelos participantes, vendo-o como um estudioso que teve todo o cuidado de estruturar a sua pesquisa. Sendo assim, a vontade de uma comunidade em ajudar nesse tipo de pesquisa é mais difícil e, às vezes, se resume a uma troca de favores, pois o pesquisador tem sua relação estrita como tal (ANGROSINO, 2009).

Já na observação participante, os membros de uma comunidade tendem a concordar com a presença do pesquisador em seu meio, podendo este ser visto como uma figura amiga que também é pesquisador. O observador participante tem que se esforçar para ser aceito naquela comunidade e isso pode significar adotar um comportamento diferente do seu; levar uma forma de viver que seja próxima à do povo que será estudado e, pode acontecer, até de ter que mudar de aparência em certas culturas, em vez de simplesmente ser visto como um cientista, que se mostra estar distante daquela realidade.

Assim, ela ou ele deve adotar um estilo que agrade à maioria das pessoas entre as quais se propõe viver. Como tal, o observador participante não pode esperar ter controle de todos os elementos da pesquisa; ela ou ele depende da boa vontade da comunidade (às vezes em um sentido bem literal, se é uma comunidade onde os recursos básicos de sobrevivência são escassos) e deve fazer um acordo tácito de “ir com a maré”, mesmo que isso não funcione dentro de um roteiro de pesquisa cuidadosamente preparado. Como vizinho e amigo aceitável, o observador participante pode tratar de fazer sua coleta de dados (AGROSINO, 2009, p. 33).

### 2.3.3 O exercício etnográfico

A etnografia pode ser praticada em diferentes tipos e contextos de condições sociais. O etnógrafo colhe os dados sobre suas experiências, com o intuito de reconhecer outros padrões e descrever as necessidades possíveis de interação ou produção. A etnografia acontece *in loco* e o pesquisador é, dentro do possível, uma pessoa que participa subjetivamente das vidas daqueles que estão sendo analisados. Assim, o método etnográfico se diverge de outros métodos de pesquisa na área de Ciências Sociais porque:

Ele é baseado na pesquisa de campo (conduzido no local onde as pessoas vivem e não em laboratórios onde o pesquisador controla os elementos do comportamento a ser medido ou observado). É personalizado (conduzido por pesquisadores que, no dia a dia, estão face a face com as pessoas que estão estudando e que, assim, são tanto participantes quanto observadores das vidas em estudo). É multifatorial (conduzido pelo uso de duas ou mais técnicas de coleta de dados - os quais podem ser de natureza qualitativa ou quantitativa - para triangular uma conclusão, que pode ser considerada fortalecida pelas múltiplas vias com que foi alcançada (...)). Ele requer um compromisso de longo prazo, ou seja, é conduzido por pesquisadores que pretendem interagir com as pessoas que eles estão estudando durante um longo período de tempo (embora o tempo exato possa variar, digamos, de algumas semanas a um ano ou mais). É indutivo (conduzido de modo a usar um acúmulo descritivo de detalhe para construir modelos gerais ou teorias explicativas, e não para testar hipóteses derivadas de teorias ou modelos existentes). É dialógico (conduzido por pesquisadores cujas conclusões e interpretações podem ser discutidas pelos informantes na medida em que elas vão se formando). É holístico (conduzido para revelar o retrato mais completo possível do grupo em estudo) (AGROSINO, 2009, p. 31).

A partir dessa perspectiva, sobre o método etnográfico com observação participante, busquei aproximar-me das mães e responsáveis pelos alunos do Ices. Nesse contato, senti e sinto que há sempre algum grau de tensão – em parte, talvez, por serem todas ouvintes e perceberem minha postura de observadora, na maioria das vezes com um caderno aberto. Elas não chegaram a se opor a minha presença, mas não foram muito receptivas. Nas poucas vezes em que conversaram comigo, o objetivo era descobrir o que eu estava fazendo no Instituto dos Surdos, qual era a minha intenção. Apesar de compreender essas atitudes reservadas diante de

uma intrusa que investiga e anota passos de seus filhos, não imaginei que pudesse ser assim no início.

Ser aceita por parte dos funcionários foi mais fácil, porque, apesar da escola ser de surdos, boa parte dos profissionais tem audição. Ou seja, eles conheciam de alguma forma o que eu estava passando, os meus anseios de não ser aceita e até mesmo estigmatizada dentro daquela comunidade. É relevante pensar quando o posicionamento das coisas se invertem. Às pessoas que escutam, antes não parecia ser um grande problema, mas isso porque eu não sabia o que era ser “o colonizado”, representar a minoria dentro daquele espaço.

As dificuldades de trabalhar com crianças e adolescentes surdos não foram causadas apenas devido às poucas referências bibliográficas, resultado do fato de haver pouco estudo que aborde o universo da cultura surda. Elas se estendem a outras questões, ao tornar claro o caráter eminentemente visual do exercício antropológico, marcado pela observação particular e fundada em Geertz (2006) na busca de adotar o ponto de vista do nativo.

A observação me exige enxergar, notar mais do que aplico no cotidiano o que eu estou pesquisando. Nesse sentido, a etnografia é sucessora da tradição do *verstehen* (entendimento, em alemão) enquanto método compreensivo da realidade social. Vale ressaltar que, mesmo sendo um método que se estrutura em uma concepção intersubjetiva, não quer dizer que o entendimento do sentido que o outro concede às suas próprias atitudes possa ser resumida a empatia, porque estamos nos reportando a um ato de interpretação (GEERTZ, 2006), e, como em toda leitura, existe uma relação muito próxima entre os atos individuais e os contextos, isto é, através da etnografia podemos, por vezes, associar a atitude de um determinado sujeito a uma totalidade simbólica, social e cultural.

Algumas vezes me vi pensando como sou, ouvinte. Passava em minha mente se eu e os outros profissionais ouvintes não estávamos ocupando um lugar hierárquico acima de alguns funcionários surdos, devido nossa condição física de poder ouvir. Sobre isso, Goffman (1963) afirma que:

Embora algumas dessas normas, como a visão e a alfabetização, devam ser, em geral, sustentadas com total adequação pela maior parte das pessoas da sociedade, há outras normas, como as associadas com a beleza física, que tomam a forma de ideais e constituem modelos perante os quais quase todo mundo fracassa em algum período de sua vida. E mesmo quando estão implícitas normas amplamente realizadas, a sua multiplicidade tem o efeito de desqualificar muitas pessoas (GOFFMAN, 2004, p. 109 e 110).

Podemos extrair dessas reflexões a necessidade de manter uma postura crítica em relação à ciência clássica, sobre a conduta do pesquisador e quais são seus compromissos

éticos com o pesquisado, visando entender a natureza de diferentes culturas e povos. Há, de fato, uma vontade e precisão em descobrir a estrutura do conhecimento popular, de como uma comunidade é regida, enquanto elementos fundamentais para atingir a finalidade de uma sociedade mais justa e igualitária. Esboça-se aqui uma metodologia de participação pelo e com um grupo social, os surdos, mostrando diferentes princípios e orientações deduzidas da vivência real no campo.

### *2.3.3.1 O pesquisador e o papel de educador*

No trabalho com os estudantes do Ices, parto do princípio de que a pesquisa do âmbito da realidade e ganho de conhecimento caminham lado a lado, interligadas por um mesmo roteiro sócio-pedagógico. O objetivo de uma ação educativa, tomo por exemplo as oficinas, é, para além da produção da dissertação, fornecer e ganhar novos conhecimentos que visam o crescimento de consciência e capacitação para iniciativas transformadoras nos grupos estudados. É por esse motivo, que o estudo da realidade vivenciada por um povo e sua percepção sobre um mesmo fato fazem parte do ponto inicial da pesquisa e do processo educativo.

Como sempre nos lembra Paulo Freire, educação não é sinônimo de transferência de conhecimento pela simples razão de que não existe um saber feito e acabado, suscetível de ser captado e compreendido pelo educador, e, em seguida, depositado nos educandos. O saber não é uma simples cópia ou descrição de uma realidade estática. A realidade deve ser decifrada e reinventada a cada momento. Neste sentido, a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem (OLIVEIRA & OLIVEIRA *in* BRANDÃO, 1985, p. 19).

É nessa concepção, a partir de experiências vividas, com problemas que desafiam o pesquisador, que as ações de observação e educativas devem ser realizadas junto com a comunidade. Isso acarreta em um trabalho de pesquisa e discussão junto ao grupo pesquisado, mediatizados a partir da realidade que se tem conhecimento para ser transformada. Oliveira e Oliveira (2006) não consideram o homem como objeto de estudo, mas sim o seu pensamento-linguagem referente à realidade, sua percepção sobre esta, ou seja, sua visão de mundo. Os autores prosseguem sua reflexão afirmando que o cientista social deve “colocar seus instrumentos a serviço da construção de uma sociedade mais justa e democrática: seja trabalhar em estreita ligação com um grupo oprimido, com vistas a construir, com o grupo e a

partir de dentro da situação vivida pelo grupo, um conhecimento da realidade” (OLIVEIRA & OLIVEIRA *in* BRANDÃO, 1985, p. 20) que busque solucionar aquele cenário de opressão.

Um cuidado deve-se ter nesse processo de inserção do pesquisador em um grupo social: não alimentar um otimismo excessivo sobre a profundidade de sua aproximação, porque a realidade sócio-cultural, em geral, nunca é a sua. É fundamental preservar uma distância crítica sobre a realidade do grupo. Existe, então, uma tensão do pesquisador entre o risco de identificação colossal com os membros investigados e a necessidade de manter um certo afastamento que lhe permita fazer reflexões críticas sobre a experiência que está tendo. “É preciso, justamente, alcançar uma síntese entre o militante de base e o cientista social, entre o observador e o participante, sem sacrificar nenhum dos dois pólos desta relação” (OLIVEIRA & OLIVEIRA *in* BRANDÃO, 1985, p. 28).

Nessa linha tênue de engajamento, é válido, para que o pesquisador conheça mais a fundo os protagonistas da história que será escrita, fazer uso da técnica de entrevista livre – como já foi conversado antes nesse trabalho sobre o andamento da pesquisa, pois o diálogo aberto estimula e amplia o campo do discurso, permitindo que os participantes se expressem fazendo colocações sobre novos projetos e impressões, fugindo do formato unilateral do pesquisador. Este, por outro lado, buscará traduzir, decodificar, essas reflexões, as hesitações, enfim, a forma de interagir das pessoas na dimensão daquele espaço.

(...) a investigação da temática geradora de uma comunidade compreende não apenas os dados da realidade vivida como também a percepção que as pessoas têm de sua realidade. Isto porque a toda infra-estrutura de dominação corresponde sempre um conjunto de representações e de comportamentos ao nível da consciência que são seu reflexo e sua consequência. De fato, muitas vezes no início de um trabalho-pesquisa com um grupo social oprimido ou marginalizado (...) constata-se que as pessoas exprimem um sentimento vago e difuso de mal-estar e de descontentamento diante da situação concreta em que estão inseridos. Revelam, assim, uma percepção elementar, ainda não consciente e não elaborada (OLIVEIRA & OLIVEIRA *in* BRANDÃO, 1985, p. 30 e 31).

Existe a dificuldade de entender o que é preciso fazer para mudar uma realidade onde há profundo descontentamento, que pode terminar em uma sensação de impotência e passividade. Essas pessoas tomam a atitude de se resguardarem em “seu mundo” para se protegerem. Eis a missão de tentar entrar nessa cultura do silêncio e questionar essa “consciência dominada” (OLIVEIRA & OLIVEIRA *in* BRANDÃO, 1985, p. 31). Esse é o desafio da pesquisa etnográfica com observação participante, comprometida com a mudança social. Com base no material fornecido e averiguado da temática investigada, pode-se

desenvolver um processo de educação política, no qual o pesquisador presta assistência ao grupo.

Eu, pesquisadora, devo, então, criar condições para um pensamento crítico, ao mesmo tempo que devo organizar e estimular os protagonistas da pesquisa a discutirem as temáticas envolvidas. No caso, os estigmas gerados pela sociedade sobre pessoas vistas como deficientes e as consequências que implicam na vida dos surdos, devido essa mistificação da maneira de se comunicar. O interesse não é manipular o pensamento sobre um assunto, impondo ideias, mas sim ajudar os participantes pesquisados a terem a consciência de que o conhecimento enriquece a estrutura de ação, em uma perspectiva libertadora (OLIVEIRA & OLIVEIRA *in* BRANDÃO, 1985). Por isso, a necessidade de fazer as oficinas voltadas à Comunicação com os surdos do Ices. Há bastante dificuldade nesse aspecto, que a pesquisa de participação envolve projeto social.

É preciso conhecer e pensar acerca da identidade surda, antes de tudo, para refletir o que as constitui e, assim, problematizar as diferenças às demais identidades. No papel de etnógrafo, devo explorar as experiências pessoais dos sujeitos surdos e interpretá-las, com a finalidade de compreensão e, como já foi dito, estimular busca por mudança à tensão que envolve a cultura surda. Para alcançar esses objetivos, proponho a seguir um estudo sobre a identidade surda, para que possamos saber se de fato existe uma identidade surda; o que significa ser surdo; como se constroem essas identidades culturais, ou seja, os fatores que colaboram para isso; como se posicionam os sujeitos surdos dentro de sua comunidade; e como eles se organizam nas relações de poder com o sujeito ouvinte.

### 3 A IDENTIDADE SURDA

As expressões “cultura e identidade surdas” têm alcançado sua legitimidade, sobretudo, através da defesa da língua de sinais como a língua natural dos surdos. Essa alegação acontece por meio de uma inversão teórica, que trata a língua como responsável pelas práticas e interações sociais. Defender a língua de sinais está além de significar uma auto-suficiência e o direito de pertença a um mundo particular. Corrobora também à proteção das características da humanidade para ser considerado homem, como a linguagem.

A separação de grupos de pessoas acontece socialmente, assim como sua integração, posto que toda forma de discriminação do comportamento humano está subordinado à cultura que os constrói e sedimenta (SACKS, 1998). As regras sociais são responsáveis por essa separação, normas que organizam a vida social, modos de falar e de atuar no mundo. A forma como a surdez vem sendo tratada está ideologicamente relacionada a essas regras, bem como a luta política por novas normas: cultura e identidade surdas e inclusão social dos surdos passando a serem vistos como um grupo minoritário.

O esforço pela inclusão é uma forma de sair da “anormalidade” e aproximar-se das minorias, consideradas normais, embora diferentes. Essa mudança de estatuto da surdez, passando de patologia para fenômeno social, é acompanhada por uma mudança de nomenclatura, não somente terminológica, mas conceitual: de deficiente auditivo para surdo, ou ainda Surdo. Antes, a surdez era considerada uma doença. Agora, eles já são vistos como “diferentes”.

Os termos *deficiente auditivo* – considera a surdez patológica –, *surdo* – usado com “s” minúsculo, para se referir à sua condição audiológica de não ouvir – e *Surdo*, com “S”<sup>21</sup> maiúsculo, para representá-lo como sujeito cultural e político (SHERMAN WILCOX & PERRIN WILCOX, 2005), são termos marcados ideologicamente. Conceder à língua de sinais o estatuto de língua, vai além da linguística e de questões cognitivas, pois acarreta repercussões sociais. Desde o momento em que se configura a língua de sinais como língua do surdo, o regimento do que é tido como normal muda. Assim, a língua de sinais possibilita a legitimação do Surdo como sujeito, transformando a anormalidade em diferença.

Esse pensamento se encaixa com o conceito de alteridade, o qual não vê o surdo de forma subalterna, aceitando-o como um sujeito político, que se forma a partir das representações sobre a sua diferença, onde a identidade surda é reconhecida, a fim de

---

<sup>21</sup> Essa diferenciação entre "s/S" foi feita, pela primeira vez, em 1972, pelo sociolinguista James Woodward. Agora, ela é compreendida e utilizada pela maioria dos escritores do campo. Fonte: WRIGLEY (2006).

descartar o pensamento de inferioridade (SHERMAN WILCOX & PERRIN WILCOX, 2005). O sujeito é construído desde o momento em que se aproxima de um meio e vivencia situações diversas de representação. Vale salientar que os discursos que constituem as representações são responsáveis pelo empoderamento desigual, fazendo com que alguns membros do grupo ocupem espaços de liderança dentro daquele círculo. Foucault (1990) faz uma reflexão a respeito das relações de poder que ocupam lugares diferenciados. Por exemplo, eu pesquisadora vejo a situação dos surdos a partir de uma perspectiva que eu me permito pensar.

Desde o começo desta pesquisa, nota-se o uso das palavras “surdo”, “surda”, “Surdo”, “Surda” utilizando os conceitos de “s/S”. Os Surdos têm uma identidade Surda, que se apresenta de diferentes formas, porque está vinculada ao meio que vivem e frequentam e não somente à linguagem – pois esta não é um referente fixo, já que é construída no cotidiano. Suas características mudam de acordo com o tempo, com os grupos culturais, seu espaço geográfico, o momento histórico e os sujeitos, como afirma Wrigley (2006):

A modalidade de linguagem que é (manifestada através) a linguagem de sinais torna visível uma variação de suposições (e ironias concomitantes) das tradições culturais há muito normalizadas. A constante exigência da regeneração contemporânea da cultura dos Surdos, sem limitações e assistência dos laços das gerações cruzadas, é uma diferença entre a cultura dos Surdos e a dos com audição. Tanto os aspectos espaciais e temporais de uma estrutura cognitiva que seja "inerentemente" Surda estão também personificados na modalidade linguística pela qual a cultura é carregada. As linguagens de sinais constroem a espacialidade numa gramática e sintaxe baseadas no visual que não estão disponíveis às linguagens baseadas no som. Certos aspectos dessas culturas não podem ser adequadamente transmitidos através deste (um inglês escrito) veículo textual, um veículo ligado à modalidade e à ontologia do som (WRIGLEY, 2006, p. 10 e 11).

Este capítulo, sobre a identidade, parte da premissa de que a comunidade Surda pode ser vista de uma forma plural, na qual novas identidades surgem no grupo, com sua própria história. A formação de uma identidade depende, entre outras coisas, de como o sujeito é tratado e se manifesta no meio em que vive. A título de exemplo, um surdo, que convive com ouvintes que consideram a surdez uma deficiência, pode ter uma identidade firmada nessa ótica. No entanto, um surdo, que vive dentro de sua comunidade, possui outras narrativas sobre a sua diferença e composição da sua identidade. O sociólogo Zygmunt Bauman (2003) fala com propriedade sobre a questão da comunidade e identidade. Para ele:

A procura da identidade não pode deixar de dividir e separar. E no entanto a vulnerabilidade das identidades individuais e a precariedade da solitária construção da identidade levam os construtores da identidade a procurar cabides em que

possam, em conjunto, pendurar seus medos e ansiedades individualmente experimentados e, depois disso, realizar os ritos de exorcismo em companhia de outros indivíduos também assustados e ansiosos (BAUMAN, 2003, p. 21).

Bauman (2003) afirma que as fronteiras que dividem os grupos não diminuíram, ao contrário, parecem crescer a cada dia. A comunidade pode ser vista ao passo em que, seja ela imaginária ou real, represente a expressividade na realidade das pessoas e isso vai refletir no comunitarismo. O entendimento sobre o que é comunitário não necessita de uma construção, pois ele já está “completo e pronto para ser usado. Precede todos os acordos e desacordos. É um sentimento 'recíproco e vinculante'. É graças a esse entendimento que na comunidade as pessoas permanecem essencialmente unidas a despeito de todos os fatores que as separam” (BAUMAN, 2003, p. 15 e 16).

O esclarecimento sobre organicidade e coletividade mantém os integrantes unidos, transformando a comunidade em um ambiente onde pode ser encontrado a lealdade e o conforto, ou seja, acolhimento, assim como é inquestionável o seu sistema de valores. Como o entendimento é natural, “ela não pode sobreviver ao momento em que o entendimento se torna autoconsciente” (BAUMAN, 2003, p. 17). Logo, a comunidade que fala de si, seria uma contradição, pois “numa verdadeira comunidade não há motivação para a reflexão, a crítica ou a experimentação (...) porque a comunidade é fiel à sua natureza” (BAUMAN, 2003, p. 17).

Essa percepção de contradições de identidade e diferenças entre comunidades pode ser visualizada na de surdos e ouvintes. O entendimento de um sobre o outro e a reflexão que cada um faz de si. Para Raquel Paiva (2003), os muros e a auto-crítica estabelecidos por Bauman (2003) trata do declínio da comunidade pelo sentimento de individualismo e autonomia. Antes, a comunidade tradicional prezava a ideia de que o indivíduo deve estar inserido em um grupo. Agora, a sociedade é constituída de massas nutridas pela informação que neutraliza os pensamentos. Esse enfraquecimento é ocasionado pelo consumismo, precarizando os laços que unem os grupos.

Este quadro geral propicia o fortalecimento do individualismo, com um apelo ao isolamento e à solidão como modo de vida. Solidão auto-imposta no vértice da pirâmide social – com uma postura francamente segregacionista, cada vez mais independente do território, cuja vinculação dá-se apenas a partir dos serviços existentes – e solidão pela exclusão, da grande maioria populacional, cada vez mais deixada à margem das condições básicas de sobrevivência, que passam a não ser de responsabilidade do Estado (PAIVA, 2003, p. 34).

Nessa direção, é fundamental o papel da comunicação comunitária. Vale destaque, as narrativas do interior de uma comunidade, porque seu entendimento pode definir a organicidade do corpo social, a maneira como uma comunidade se relaciona com o mundo e essa interpretação das falas determina o espírito da comunidade. “O sentido dos signos presentes no discurso é partilhado pela comunidade, que estrutura a linguagem, constituindo assim a comunidade linguística” (PAIVA, 2003, p. 57).

Encontramos aqui o sentido das oficinas realizadas no Instituto Cearense de Educação de Surdos, a fim de interpretar ideias, em uma troca constante entre os membros da comunidade. A comunicação na comunidade inclui o diálogo entre diferentes pessoas e gerações, interpretando o não-dito e o não-vivido (PAIVA, 2003). Os Surdos não duvidam da existência de suas identidades culturalmente distintas. As pessoas com audição é que apresentam dificuldade em admitir os processos culturais específicos, tratando os surdos como seres incapazes. O item a seguir trata da existência da cultura surda, desconhecida por muitos e ignorada, sendo considerada por estes uma cultura patológica, como já foi dito, uma sub-cultura ou até não-cultura. Essas representações, em geral, são baseadas nas perspectivas comuns, nas quais os surdos são narrados de forma negativa.

### **3.1 A cultura surda**

A oficina de cinema aconteceu no dia quatro de maio de 2016, em uma quarta-feira. Depois das férias dos estudantes do Ices, conversei com a professora Neiva para realizar uma segunda oficina. Acontece que, em abril, os professores haviam entrado em greve. Fiquei sem saber como prosseguir com a pesquisa, mas, para minha surpresa, Neiva e a coordenadora da escola haviam dito que os alunos iriam continuar frequentando o espaço e que algumas atividades estavam sendo organizadas para esse período. A pesquisa teria que se expandir, deixar de ser apenas com os alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), como ocorreu na primeira oficina – que será abordada mais à frente – para abranger outros estudantes de qualquer série e idade que estivessem presentes e dispostos a me ajudarem. Como deveria ser uma atividade mais lúdica, sem cobranças, organizei uma sessão de cinema, com pipoca e refrigerante, para estimulá-los a participarem. A data e a hora foram escolhidas pelos alunos.

Não esperei que tantas pessoas fossem comparecer. A sala, disponibilizada pela professora Júlia Feitosa, ficou repleta de gente. Mesmo com o calor, pois o ar condicionado não estava funcionando muito bem, cerca de 30 alunos participaram até o fim, incluindo um

rapaz ouvinte, que tinha alguma deficiência do crescimento e não sabia ler, e uma estagiária do Instituto. Um intérprete ficou comigo, para uma ajuda essencial – possibilitar a comunicação entre ouvinte e surdo. Cinco filmes de curta-metragem foram exibidos e, apenas ao final, conversamos sobre eles, conforme combinado com os estudantes, por votação.

Figura 6 – Oficina de cinema realizada no dia quatro de maio de 2016



Fonte: arquivo Marina Portela.

Entre risos e olhos arregalados, começamos assistindo *Enquanto a cidade dorme* (2010), que era em Libras com legenda em português. O segundo (2014) não tem título, mas relatava sobre como a tecnologia pode atrapalhar as relações interpessoais – era característico do cinema mudo atual – e o terceiro um trecho do *Tempos Modernos* (1936), de Charlie Chaplin. Os dois últimos curtas eram animações – ambas premiadas em muitos festivais de cinema pelo mundo –, sendo que *A ilha* (2008) era mudo e o *The present* (O presente, em inglês; 2014) oralizado.

Após as exibições, os alunos pediram para que as discussões sobre os filmes fossem divididas em grupos. A sala se multiplicou em cinco rodas de conversa, cada uma recebeu um questionário para ser debatido entre si e depois as respostas seriam compartilhadas com a

turma. Diversas questões foram apresentadas, como as diferenças e semelhanças entre os filmes, os assuntos tratados; se houve ou não preocupação na produção para transmitir uma história que pudesse ser entendida por ouvintes e surdos; as mudanças entre os filmes de antigamente e os mais recentes; e quais eram mais fáceis de compreender. Nenhuma das equipes respondeu todas as questões por escrito, pois afirmaram sentir dificuldade em expressar seu pensamento através da escrita. Neles, aspectos sobre representações de surdo e ouvinte poderiam ser analisados.

Figura 7 – Divisão de grupos para compartilhamento de ideias sobre os filmes



Fonte: arquivo Marina Portela.

A maioria dos jovens afirmou que gostou mais do filme *The present*. O curta-metragem era sobre superação e contava a história de um rapaz que só queria saber de jogar *videogame*. Um dia, sua mãe o presenteou com um cachorro, mas quando ele percebeu que o animal não tinha uma pata, rejeitou-o. O cachorro insistiu, até que convenceu seu novo dono a brincarem juntos. Ao final, é revelado que o menino também não tinha uma perna, no entanto os dois podiam fazer as mesmas coisas que as outras pessoas que tinham os dois membros e não somente ficarem prostrados em um sofá ou cama, como se fossem incapazes. De alguma

forma, os participantes da oficina se identificaram com o personagem principal do filme, pois viviam o mesmo dilema, de se considerarem incapazes ou da própria sociedade os enxergarem dessa maneira.

É perceptível que as culturas minoritárias convivem com os códigos da cultura que se estabelece dominante e normalizadora. Nesse discurso, Nídia de Sá<sup>22</sup> (2006) afirma que a palavra “normalizar”, que busca ter o sentido de “igualar”, na verdade, enxerga o surdo como alguém que não pode ser considerado “normal”, enquanto não tiver a capacidade de ouvir sons. Essa normalidade é atribuída a uma determinada identidade, avaliando as outras identidades de forma negativa (SÁ, 2006).

Podemos perceber que os elementos culturais são formados pela mediação simbólica, que possibilita a vida em comum. A cultura se expressa, por exemplo, por meio da linguagem, dos juízos de valores, da arte, organizando um grupo, com seus próprios códigos e formas de agir em cada ocasião (STROBEL, 2008b). À medida em que pessoas de um grupo vão inserindo-se em uma outra cultura, ela vai se recriar. Os Surdos são um grupo minoritário, que busca o reconhecimento por parte de grupos maiores, no cenário social. A palavra “cultura”, nesse contexto, é interpretada como um campo subjetivo, que traz sentido à comunidade. Segundo Karin Strobel (2008b):

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. (STROBEL, 2008b, p. 22).

Os episódios históricos inscritos e mais conhecidos no Brasil são circunstanciais aos fatos. Esses registros são encontrados com facilidade nos livros didáticos, no entanto, há diferentes versões importantes que são omitidas. Um exemplo disso é saber o que pensavam os índios e os escravos negros, quando os portugueses chegaram ao Brasil. Da mesma forma acontece com o povo surdo. São poucos os documentos divulgados que trazem a “voz” desses grupos. É difícil entender esse silêncio a respeito deles.

Para que haja registro histórico cultural é preciso estudar suas crenças culturais e linguísticas, a fim que sejam compreendidos. Através do conhecimento histórico cultural da comunidade Surda, podemos ter uma nova interpretação de fonte e literária, concedendo

---

<sup>22</sup> Nídia Regina Limeira de Sá é mãe de surda, psicóloga, mestre e doutora em Educação. Ela trabalha como professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e coordena o Espaço Universitário de Estudos Surdos (EU-SURDO). Fonte: SÁ (2006).

espaço à sua cultura, valores, hábitos, leis e linguagem, deixando aquela valorização em excesso sobre a história registrada pela visão do “colonizador”.

As identidades são, pelo seu lado, um outro campo de pesquisa para a História Cultural. Enquanto representação social, a identidade é uma construção simbólica de sentido, que organiza um sistema compreensivo a partir da ideia de pertencimento. A identidade é uma construção imaginária que produz a coesão social, permitindo a identificação da parte com o todo, do indivíduo frente a uma coletividade, e se estabelece à diferença. A identidade é relacional, pois ela se constitui a partir da identificação de uma alteridade. Frente ao eu ou ao nós do pertencimento se coloca a estrangeiridade do outro” (PESAVENTO, 2005, p. 54).

O curta escolhido pelos estudantes, mesmo sendo legendado, foi produzido de forma que somente pelas imagens já poderia ser compreendido, sem a necessidade da legenda. Um ponto bastante tocado por eles, que defendiam o uso da Libras nos filmes. É válido observar que o importante para os surdos era chegar a um entendimento comum e não uma busca pelo favorecimento da língua de sinais. Vemos aqui como a identidade nos meios culturais é afetada por um poder de controle em tempos e espaços determinados.

### ***3.1.1 As representações sociais da identidade***

Stuart Hall (1997) reconhece três concepções distintas sobre a identidade, que devem ser vistas neste tópico, com as reflexões que estamos conceituando sobre a cultura surda. Para Hall (2005), um ponto crucial é desfazer as vertentes opostas, sedimentadas nas epistemologias tradicionais, através de um projeto político de oposição, pois suas movimentações “sempre foram acompanhadas de transtorno, discussão, ansiedades instáveis e um silêncio inquietante” (HALL, 2005, p. 263). Os conceitos de Hall (1997) são: o sujeito do iluminismo, o sociológico e o pós-moderno.

O sujeito do iluminismo é baseado no pensamento da pessoa humana como um ser centrado, dotado da capacidade de razão e de poderes, de consciência e de ação, que emergia no nascimento e com ela se desenvolvia, porém, mantendo sua essência ao longo de sua existência. Não havia espaço à construção de novas identidades, pois existia um padrão de representação cultural. Aqui se encaixa o filme *Enquanto a cidade dorme*, pois o papel do personagem ouvinte se mostra autônomo, sem se preocupar com mais ninguém, enquanto a moça surda procura por ajuda, ou seja, precisa de alguém para orientá-la.

O sujeito sociológico tem a consciência de que ele não é autossuficiente, mas formado a partir das relações com outras pessoas consideradas importantes para si, que passa seus

valores, sentidos e símbolos, ou seja, sua cultura. É perceptível, nessa forma de pensar do sujeito sociológico, descrita por Hall (1997), a existência de uma visão mais aberta sobre a importância do meio social à formação do indivíduo.

Essa concepção não ignora a ideia de essência do ser, mesmo que acredite na influência do social à construção do sujeito. O “eu” pode ser modificado pelo mundo exterior. Um exemplo é o desfecho de *Enquanto a cidade dorme*, quando o ouvinte passa por uma situação inusitada, precisando ser cuidado pela mulher surda, fazendo-o perceber que as diferenças entre modos e culturas convivem em um mesmo espaço e que deve haver um respeito mútuo.

O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem. (...) O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (...) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 1997, p. 11 e 12).

Nesta, muitas justificativas são estabelecidas quando a sociedade se depara com as diferenças crescentes. Por exemplo, a exclusão dos surdos do mercado de trabalho, poderia ser explicada da seguinte forma: o surdo não foi suficientemente estimulado pelo meio em que vive para conseguir disputar no mercado de trabalho. Esse é um dos exemplos que pude vivenciar no Instituto dos Surdos, em uma conversa entre aluno e intérprete sobre o vestibular. Podemos visualizar esse tipo de pensamento também presente nos filmes, sobre a estrutura de cada um, o que levou uns produtores a pensarem na comunicação visual e outros não. Será apenas por questões de formatação ou será que tinha o intuito de criar um curtametragem acessível para todos?

Acontece que, segundo Hall (1997), o sujeito, antes estável e unificado, está se fragmentando, pois agora ele é formado por várias identidades e não apenas uma, podendo ser algumas delas contraditórias ou mal resolvidas. Logo, as identidades que criavam as paisagens sociais e que proporcionavam uma conformação subjetiva sobre uma carência real da cultura, entraram em declínio, devido as mudanças estruturais e institucionais. Esse processo gera o sujeito pós-moderno, sem uma identidade permanente. Para Hall (1997), a identidade:

torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. (...) Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu" (HALL, 1997, p. 13).

De acordo com o autor, cada vez que os sistemas de significação e representação cultural aumentam, as pessoas tornam-se mais suscetíveis a adquirirem novas identidades, mesmo que estas sejam temporárias. A partir do pensamento de Hall (1997), podemos pesquisar mais a fundo as identidades do sujeito Surdo. É possível adquirir uma visão momentânea ou sobre uma conjuntura do Surdo – citando caso análogo, eu como etnógrafa estou suscetível a aderir algumas características ou formas de pensar da comunidade Surda. Para ter uma visão do Surdo como portador de identidades culturais, é necessário enxergá-lo dentro da diferença, porque é nela, na flexibilidade das representações, que estão as alternativas de construção e desconstrução das identidades Surdas.

O conceito de descentralização faz menção ao fato de que o iluminismo projetou um modelo de ser humano considerado perfeito, que deveria ser desejado por todos – assim como os alunos compararam a forma que a sociedade enxergam-os com a visão do personagem principal do filme *The Present* sobre o cachorro, em um primeiro momento, acreditando que o animal era “perfeito”, com quatro patas, mas que, depois de constatar uma diferença – uma pata a menos, no caso, um sentido a menos, a audição – julga o cão – o surdo – incapaz.

É notório que a tradição iluminista permanece nos tempos atuais e que as características do pós-estruturalismo entram em confronto com esses velhos costumes, em busca de descentralizar as identidades, assumindo múltiplas culturas na sua formação. A etnografia, nesse caso, aparece como facilitadora, no momento de investigar essas identidades e suas relações de poder.

Sá (2006) alerta que existem surdos que mostram ser coniventes com o discurso hegemônico, porém não é de interessante à minoria Surda. Nesse embate, a cultura dos Surdos se recria, porém é desconhecida e ignorada. Como a surdez está localizada no corpo individual, a medicina perpetua a interpretação da surdez como uma incapacidade ou deficiência. Sá (2006) propõe a extensão do questionamento sobre surdez, pois entende que esse é o momento de contribuir, para que ocorra uma mudança sobre “as significações e práticas que a modernidade gerou” (SÁ, 2006, p. 47).

### 3.1.2 Ser surdo e Surdo

Assim, a história cultural dos Surdos retrata os seus movimentos em toda parte do mundo, buscando não antepor somente os fatos vivenciados pelos educadores ouvintes, que determinavam uma história com metodologias ouvintistas de ensino. A ideia é apresentar os padrões culturais dos Surdos por meio de relatos, de fatos vivenciados e de observações, aglomerando-se em um emaranhado de acontecimentos, levados ao conhecimento, através de associações, escolas, universidades e movimento de Surdos, pouco conhecido na sociedade.

A primeira tarefa do estudo da cultura surda é descobrir quem os Surdos pensam que são. Do ponto de vista dos Surdos, quem se qualifica como uma pessoa Surda e quem não o faz? Quais são as "categorias distintas de pessoas" que a cultura surda impõe ao mundo? Se o mundo visto através dos olhos do Surdo não é habitado por pessoas sem rosto e sem qualidades, quem são os alguéns, positivamente caracterizados e apropriadamente identificados? (WILCOX, 2005, p. 97).

É importante lembrar que os sujeitos Surdos têm, em alguns pontos, perspectivas próprias, porque vivem de uma maneira diferente, com mais experiência visual, longe da experiência auditiva. É como se, para os Surdos, assim como para todos os outros indivíduos, houvesse, no mínimo, dois tipos de pessoas: “nós” e “eles”. As crianças, no início da vida, não fazem diferenciação entre indivíduos, para elas todas são iguais. Acontece que a sociedade as ensinam a diferenciar, dizendo que “algumas pessoas são como nós, mas existe uma parte que é diferente”.

Assim, o papel da criança é o de saber quem “nós” somos e quem “eles” são. Do mesmo modo, ao longo da vida, as crianças surdas aprendem valores culturais Surdos de outros membros de sua comunidade. No mundo Surdo, há diversos tipos de indivíduos além de *surdos* e *ouvintes*. Existe também os *deficientes auditivos* – que caminham sobre a tênue linha que divide o mundo Surdo do mundo ouvinte.

Há pessoas *oralizadas*, que, para os Surdos, adotam o mundo ouvinte e menosprezam sua identidade como Surdas. E, por último, existem os *pensar-ouvintes* – uma expressão, utilizada pela ASL, apontada às pessoas Surdas que aceitam, sem qualquer contestação crítica, a ideologia do mundo ouvinte.

Os pesquisadores americanos Charlotte Baker-Shenk e Dennis Cokely (1980), em seu livro sobre instrução em ASL (1980), sugerem um modelo de cultura surda. Eles acrescentam, além dos aspectos citados no parágrafo anterior sobre os tipos de Surdos, outros fatores sociais, como o quanto uma pessoa está associada aos Surdos, por exemplo, frequentando

escolas de surdos, se relacionando afetivamente com surdos, comparecendo em associações e participando de eventos da comunidade Surda. É bem visível esse ponto, quando notamos a familiaridade que os estudantes do Ices têm com a própria instituição, frequentando o ambiente na época de greve escolar.

Há ainda uma outra classificação de identidade surda, sugerida por Tachetto e Gladis Perlin<sup>23</sup> (1998). Os autores consideram *híbrida* quando a pessoa nasce ouvinte e depois torna-se surdo, então ela conhece a língua portuguesa falada e escrita, sendo que depois passou a ter conhecimento sobre a cultura surda e a Libras, mantendo uma boa relação com ambas as culturas. Já a *flutuante* tem dificuldade de identificação em um grupo definido, pois não sabe se permanece com os surdos ou com os ouvintes. Além disso, quando está no meio de ouvintes, disfarça a surdez e quando está com os surdos procura ser como eles.

A terceira categoria é a *embaçada*, no qual o surdo mostra-se desinformado, com dificuldade de aprendizado, sem conhecimento sobre a Libras e o português, em consequência, apresenta bastante limitação de comunicação com as duas culturas e termina isolando-se. Existe ainda a *transição*, que aprende, com certa dificuldade, a comunicação oral auditiva. Isso, porque muitas vezes é filho de pais ouvintes. A descoberta da Libras é tardia, mas, depois, prefere conviver na cultura surda.

A *diáspora* apresenta boa relação com os ouvintes e luta pelos direitos surdos, além de querer mostrar que é resolvida e está feliz vivendo dessa forma. Ela procura estar sempre informada sobre qualquer assunto. Por fim, existe a identidade *incompleta* ou chamada ainda de *intermediária*, que é a rejeição pela identidade surda, buscando integrar-se ao ambiente do ouvinte, tentando viver como tal. O indivíduo que apresenta essa identidade é oralizado; na maioria das vezes, usa o aparelho auditivo; e demonstra aceitação pela Libras. Além de tudo, tem apreço pelas particularidades culturais distintivas do ouvinte, como, por exemplo, a música.

Percebemos aqui, através dessas divisões de identidades Surdas, que as diferenças entre elas são complexas e diversificadas. Há ainda outras situações para identificar outras identidades, como surdos que não têm nenhum contato com outro surdo ou surdos que nasceram na cidade (PERLIN, 1998). Como dissemos, a identidade Surda permanece em

---

23 Gladis Teresinha Taschetto Perlin foi a primeira surda a ter doutorado no Brasil. Perlin é graduada em Teologia, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1987), é mestre, doutora e tem pós-doutorado em Educação (2014) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, é professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área Educação de Surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: Surdez e diferença, Cultura, Educação e Identidade. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9965241502111110>>. Acesso: 08 set. 2016.

constante mudança. Assim como as diversas identidades, os surdos não são um grupo de identidade homogênea. Deve-se respeitar essas diferenças. Na construção dessas identidades, se sobressai a identidade cultural, ou seja a identidade Surda como ponto de partida para identificar as outras identidades surdas, caracterizando-se como política, por estar no centro das produções culturais.

Quando surgiram as associações de Surdos no século XVIII, na Europa, o objetivo, no início, era de natureza social, devido o baixo padrão de vida daquela época, a fim de manter uns aos outros, em caso de doença e desemprego. Além disso, as associações passaram a propôr o fornecimento de informações e incentivos, através de conferências e entretenimentos relevantes. A partir daí, essas instituições surgiram em toda parte do mundo, até hoje. Outro fator, considerado por eles, é o político: o grau de influência que uma pessoa têm em assuntos da comunidade Surda.

Por último, considerado o critério mais importante para Baker-Shenk e Cokely (1980), para alguém ser considerado um membro da cultura surda deve estar presente o fator linguístico. É necessário saber em que medida o indivíduo usa e apoia o uso da língua de sinais, pois este é o ponto central da cultura surda. Nota-se que o comportamento para esse alguém ser taxado de Surdo permeia todos os fatores citados acima. As pessoas culturalmente Surdas são atentas às atitudes de outras pessoas.

O acesso à cultura surda só é possível se mantivermos uma postura adequada, que abrace a experiência, os valores e a língua de sinais. Os sujeitos surdos que aprendem a língua de sinais e envolvem-se com a sua comunidade, ficam mais seguros, melhoram sua auto-estima e entendem a identidade Surda. Por isso, é fundamental que as crianças surdas tenham contato com adultos Surdos, a fim de se identificarem e terem acesso as informações e conhecimentos sobre o que acontece ao seu redor. Ela possivelmente desenvolverá sua identidade como uma representação de integridade e não como uma deficiência, buscando uma identidade que ela jamais alcançará, a de ouvinte.

As organizações de Surdos, como as associações e federações, que promovem eventos culturais, como festas, concurso de miss surda, competições esportivas, apresentações teatrais, entre outros, onde os participantes podem compartilhar suas experiências e mostrarem quem são de fato, surgiram como um modo de resistência contra a prática ouvintista. No Instituto Cearense de Educação de Surdos, por exemplo, durante as semanas de atividades extracurriculares, como a Semana de Artes, há uma predisposição à apresentação de trabalhos que exaltem ou divulguem a cultura surda.

### 3.1.2.1 O bilinguismo

Os Estudos Surdos em Educação e Comunicação procuram problematizar as questões antes não discutidas. Um desses temas centrais envolvem as representações hegemônicas e ouvintistas sobre as identidades Surdas. Segundo Skliar (1998), ouvintismo reporta-se a um conjunto de representações dos ouvintes, no qual, a pessoa surda vai se adequando, deixando claro a existência de uma relação de poder desigual, fundada no pensamento colonialista, na qual um tem o domínio sobre o outro e tentar estabelecer sua ordem cultural sobre o grupo dominado (SÁ, 2002).

A comunidade Surda é uma sociedade bilíngue. Para esclarecer como isso funciona, Sherman Wilcox e Phyllis Wilcox (2005) delimitam dois tipos de bilinguismo: o social e o individual. “Um bom lugar para examinarmos o *status* das línguas minoritárias é o campo da educação. Em muitos casos de bilinguismo social, a língua da maioria é a única utilizada na escola. O estudante de um grupo minoritário deve aprender por meio dessa língua” (WILCOX, Sherman & WILCOX, Phyllis, 2005, p. 80). Um ponto bastante questionado pelos alunos durante a oficina de cinema, pois eles reivindicaram que a maioria dos filmes lançados no Brasil, independente da categoria que se encaixam, produzem-o com a preocupação de atingir os espectadores dominantes – os ouvintes. Por exemplo, um longametrageo dublado poderia ter a legenda em Libras, no entanto, não há esse cuidado.

Seguindo essa linha de pensamento, devemos refletir, a fim de desvelar os limites para que sejam incorporadas novas possibilidades de comunicação, com o intuito de melhorar as condições da sociedade como um todo. De acordo com Moura (2000), houve a predominância do oralismo por aproximadamente 100 anos (de 1880 a 1980), obtendo, nesse período, resultados irrelevantes quanto ao desenvolvimento da fala, do pensamento e da aprendizagem dos surdos. Vale ressaltar que a surdez era analisada somente no ponto de vista clínico, apenas preocupando-se com a perda da audição, com o desenvolvimento da oralidade e da articulação.

A comunicação através da língua de sinais acontecia em locais escondidos, como no banheiro, no pátio dos colégios, nos quartos de internatos e nos pontos de encontros de surdos. Por isso que a língua de sinais nunca foi extinta, porque continuou como língua na vida dos surdos. “Do ponto de vista clínico comumente se caracteriza a surdez pela diminuição da acuidade e percepção auditivas que dificulta a aquisição da linguagem oral de forma natural” (QUADROS, 2004, p. 10).

Ocorre que, na década de 1960, o linguísta americano William Stokoe certificou que a língua de sinais tinha sua própria gramática. Antes desse reconhecimento, por Stokoe, ela era vista apenas como um apoio de comunicação, porque existia o pensamento de que a língua de sinais servia à comunicação de macacos. Como Oliver Sacks (2010) descreve em seu livro:

Nenhum linguísta, nenhum cientista deu atenção à língua de sinais até fins da década de 1950, quando William Stokoe, jovem medievalista e linguísta, encontrou seu caminho para o Gallaudet College. Stokoe pensava ter ido para ensinar Chaucer aos surdos, mas logo se deu conta de que havia caído, por sorte ou por acaso, num dos meios linguísticos mais extraordinários do mundo. A língua de sinais, naquela época, não era considerada uma língua propriamente dita, mas uma espécie de pantomima ou código gestual, ou talvez uma espécie de inglês estropiado expresso com as mãos. A genialidade de Stokoe foi perceber, e provar, que não era nada daquilo; que ela satisfazia todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico e na sintaxe, na capacidade de gerar um número infinito de proposições. Em 1960, Stokoe publicou *Sign Language Structure* e, em 1965, com seus colegas surdos Dorothy Carterline e Carl Croneberg, publicou *A Dictionary of American Sign Language*. Stokoe convenceu-se de que os sinais não eram figuras, e sim complexos símbolos abstratos com uma estrutura interna complexa. Foi, então, o primeiro a buscar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los, procurar as partes constituintes. Desde o começo ele tentou demonstrar que cada sinal possuía pelo menos três partes independentes — localização, configuração das mãos e movimento executado (análogas aos fonemas da fala) — e que cada parte apresentava um número limitado de combinações. Em *Sign Language Structure* ele delineou dezenove configurações diferentes das mãos, doze localizações, 24 tipos de movimentos, inventando para estes uma notação — a Língua Americana de Sinais nunca antes fora escrita. Seu Dicionário foi igualmente original, pois organizava os sinais não tematicamente (por exemplo, sinais relativos a comida, sinais indicando animais etc.), mas de um modo sistemático, segundo suas partes, organização e princípios da língua. A obra mostrou a estrutura léxica da língua — o interrelacionamento linguístico de 3 mil “palavras” básicas expressas por sinais (SACKS, 2010, p. 41).

Com a predominância do oralismo, nos anos de 1980 iniciaram os estudos e a aplicação da Comunicação Total, por professores ouvintes de alunos surdos, que defendiam o uso de qualquer forma de comunicação com a pessoa surda, incluindo a fala, a leitura orofacial, o treinamento auditivo, a expressão facial e corporal, a mímica, a leitura, a escrita e os sinais (MOURA 2002). Conforme também é explicado em Sacks (2010), que a “comunicação total não é um intermediário necessário entre a educação oral e a bilíngue” (SACKS, 2010, p. 108).

A escola ignorou, por muito tempo, as peculiaridades dos alunos Surdos, trabalhando-os do mesmo jeito que faz com os ouvintes, utilizando os mesmos materiais, bem como os mesmos métodos. De acordo com as educadoras Kubaski e Moraes (2009), em seu artigo *O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas*, publicado no IX Congresso Nacional de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR):

(...) submetendo-os a um processo da língua escrita por meio de uma prática estruturada e repetitiva, o que resultou restrições de vocabulário, uso de frases estereotipadas, nas quais faltam os elementos de ligação e dificultam o uso efetivo da língua. Se a pessoa com surdez não tiver um bom domínio da língua, certamente terá dificuldades na compreensão de muitas palavras do texto. (KUBASKI e MORAES, 2009, p. 3417).

Logo, apareceram, nas escolas, os corais em Libras, que não correspondem com a expressão da arte Surda. Há uma diferença entre a pessoa tocar através da sensação de vibrações das notas e cantar por imitação. Eles assemelhavam-se às marionetes, imitando os sinais e movimentos passados por um maestro ouvinte. Casos assim, de acordo com Karin Strobel, “são sujeitos camuflados de ouvintistas, pois querem agradar às plateias ouvintes e não absorvem as realidades culturais dos povos surdos” (STROBEL, 2008b, p. 69). Isso, por acreditarem que estão de fato colaborando com os sujeitos surdos, com essa visão de cultura ouvinte, sem ver que estão agindo erroneamente.

Na Comunicação Total é praticado o bimodalismo, que não pode ser confundido com o bilinguismo. A comunicação bilíngue apareceu na educação de surdos nos anos de 1990, caracterizada pelo aprendizado de duas línguas – no nosso caso, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. A educação bilíngue consiste, primeiro, na aquisição da língua de sinais pelos surdos, sendo esta sua língua materna. Em seguida, a língua oficial do país escrita é ensinada como sua segunda língua.

Ao construir uma identidade surda, a pessoa transforma os pensamentos pré-concebidos e mostra que ser surda não a torna muda, deficiente ou alienada, e a faz refletir sobre como o preconceito é reproduzido na sociedade. Assim, podemos mudar os padrões idealizados, fazendo-nos perceber que os Surdos lutam pelo direito de expressar sua identidade. O bilinguismo social progride com o tempo. Uma sociedade pode manter o bilinguismo ou até se tornar monolíngue. Porém, essa definição é independente ao reconhecimento oficial da língua minoritária, pelas instituições políticas e educacionais da comunidade que predomina.

Uma sociedade bilíngüe não requer que todos seus membros sejam bilíngües. Em uma sociedade como o Canadá, por exemplo, alguns indivíduos são bilíngües, enquanto outros podem ser monolíngües em inglês ou francês. Questões importantes no estudo do bilinguismo individual incluem: como um indivíduo adquire as duas línguas; em que situações a aquisição ocorre; como as pessoas bilíngües interagem com as monolíngües e com outras pessoas bilíngües; e os efeitos do bilinguismo na personalidade e no desenvolvimento cognitivo. (...) Uma língua será usada para conversar com certas pessoas em lugares específicos, a outra língua será usada para falar com outras pessoas em outras situações. Ao mesmo tempo, é normal observar pessoas bilíngües combinando as línguas, quando estão falando com alguém que também saiba ambas. Esse processo é chamado de *alternância de códigos*. A

*alternância de códigos* é um modo regulado de utilizar duas línguas, não uma mera mistura aleatória (Gumperz e Hernandez-Chavez, 1971). Ele não deve ser tomado como evidência de que os bilíngües se confundam ao utilizar ambas as línguas. (WILCOX, Sherman & WILCOX, Phyllis, 2005, p. 81 e 82).

Em cada sociedade existe a diversidade cultural, o que nos leva a admitir a existência de um multiculturalismo, sobretudo nas ações educacionais – por isso a participação dos surdos nas atividades extracurriculares sobre comunicação –, porém tem que ser uma via de mão dupla. A necessidade do termo da identidade Surda propicia seu lugar, ao empenhar-se em transformar as conjunturas históricas e discursivas. O discurso predominante do ouvinte sugere o ponto de intervenção, de chamar atenção para essa maioria, que mantém a cultura surda submissa. Em consequência, isso acarreta em identidade surda inferiorizada. A importância de resgatar o assunto “identidade” dentro da visão da alteridade, como veremos no próximo tópico, fortalece a forma de pensar o surdo não como um corpo mutilado, mas como sujeito cultural, dentro de uma questão de diversidade e singularidade.

### **3.2 A alteridade no processo de cidadania**

Os sistemas de representação dos surdos permite-me encaminhar de cultura à questão da alteridade, da diferença e singularidade. A partir de Bhabha (1992), podemos observar como a alteridade proporciona estratégias que permitem amenizar a resistência cultural sobre o sujeito surdo. Nesse quesito, fazem parte os aspectos já vistos neste trabalho sobre os surdos: a história, a língua de sinais, a necessidade de haver uma comunicação visual e a educação apropriada. Juntas, essas particularidades constituem a cultura surda, como símbolos à produção de sentido do sujeito. Bhabha (1992) reconhece a alteridade através da cultura:

A alteridade cultural funciona como o momento da presença na teoria do *différence*. O destino da não satisfação se encontra preenchido pelo reconhecimento da alteridade como um símbolo (e não signo) da presença da significância do *différence*. A alteridade representa o ponto de equivalência ou identidade num currículo no qual o que necessita provar os limites é assumido. Nega-se qualquer conhecimento da alteridade cultural enquanto um signo diferencial, implicando condições especificamente históricas e discursivas solicitando uma construção de práticas e leituras diferentes (BHABHA, 1992, p. 180).

As noções de alteridade, diferença e identidade surgem como uma tática para designar a posição de representação do outro. A alteridade é responsável por formar parte da diferença cultural (PERLIN, 2003). Uma junção com essas especificidades representam a produção da identidade surda, traz sentido à pessoa surda, composta de costumes e características diversas,

arraigadas de significados. Na oficina de cinema, os participantes se identificaram com o filme *The Present* por causa dessas condições, apesar de ter sido transmitido outros filmes, até mesmo em Libras. Contudo, vale ressaltar o trecho exibido do *Tempos Modernos (1936)*, que traz essa temática da alteridade, a qual trata sobre as práticas de submissão e divisões de trabalho a partir da diferença de classes.

Os alunos observaram que o lado do “mais fraco”, que representava uma grande quantidade de trabalhadores – com menos condições financeira, sofria as imposições de quem detinha o poder naquele espaço, quantitativamente menor, no entanto, sua regra era a que prevalecia. Sobre o sentido de maioria e minoria, Sodré (2005) trata o conceito como importante denominação à democracia representativa.

Na democracia, diz-se, predomina a vontade da maioria. É verdade, mas é um argumento quantitativo. Qualitativamente, democracia é um regime de minorias, porque só no processo democrático a minoria pode se fazer ouvir. Minoria é, aqui, uma voz qualitativa. Eu disse primeiramente “voz”. É um significado subsumido, por exemplo, no modo como os alemães entendem maioria e minoridade. Em Kant, maioria é *Mündigkeit*, que implica literalmente a possibilidade de falar. *Münd* significa boca. Minoridade é *Unmündigkeit*, ou seja, a impossibilidade de falar. Menor é aquele que não tem acesso à fala plena, como o *infans*. Ora, a noção contemporânea de minoria - isto que aqui se constitui em questão - refere-se à possibilidade de terem voz ativa ou intervirem nas instâncias decisórias do Poder aqueles setores sociais ou frações de classe comprometidas com as diversas modalidades de luta assumidas pela questão social. Por isso, são considerados minorias os negros, os homossexuais, as mulheres, os povos indígenas, os ambientalistas, os antineoliberalistas, etc. O que move uma minoria é o impulso de transformação. É isso que Deleuze e Guattari inscrevem no conceito de “devir minoritário”, isto é, minoria não como um sujeito coletivo absolutamente idêntico a si mesmo e numericamente definido, mas como um fluxo de mudança que atravessa um grupo, na direção de uma subjetividade não capitalista. Este é na verdade um “lugar” de transformação e passagem, assim como o autor de uma obra é um “lugar” móvel de linguagem (SODRÉ, 2005, p. 11 e 12).

Em um primeiro momento, Sodré (2005) nos revela que o conceito de maioria está diretamente ligado ao ouvir. Quem alcança o patamar de se fazer ouvir deixa de ser minoria, o que é importante à democracia. Nesse caso, os surdos se encaixam no grupo das minorias, por não se expressarem por meio da voz, no sentido literal da palavra. Depois, o autor trata da questão de essas minorias terem alcançado voz, como um poder de interferência no sistema, em defesa de um ideal, através dos movimentos sociais. Assim como no filme do Chaplin, em que o ator representa essa minoria, não quantitativamente, mas no âmbito qualitativo, na qual a vontade de poucos predomina sobre muitos, assim os surdos pensam sobre sua situação perante a sociedade.

No mundo contemporâneo, a cultura é vista como o meio de uma nova maneira de fazer política na sociedade. O conceito de minoria é o de “um lugar onde se animam os fluxos de transformação de uma identidade ou de uma relação de poder. Implica uma tomada de posição grupal no interior de uma dinâmica conflitual” (SODRÉ, 2005, p. 12). Devido a isso, pode-se dizer que o surdo, no Brasil, é mais propriamente um lugar – ou seja, o espaço ocupado, não necessariamente físico, mas um ponto que polariza as diferenças e orienta as identificações – em vez de uma pessoa definida somente pela falta de audição. Logo, minoria não significa uma junção que impulsiona, como uma multidão, mas é, antes de tudo, um dispositivo simbólico, com um propósito ético-político dentro da luta contra-hegemônica (SODRÉ, 2005).

### 3.2.1 Características de minoria

Muniz Sodré pontua quatro características gerais à definição de minoria. A primeira é a *vulnerabilidade jurídico-social*, ou seja, o grupo que se coloca como minoritário pode ser considerado vulnerável, perante a legitimidade institucional, e de políticas públicas, por não ser institucionalizado pelas regras do ordenamento jurídico-social vigente. Assim, a luta é para obter voz, no sentido de reconhecimento de seu discurso diante da sociedade.

O segundo ponto é a *identidade in statu nascendi*, isso quer dizer que, da perspectiva de identificação social, a minoria mostra-se “na condição de uma entidade em formação que se alimenta da força e do ânimo dos estados nascentes. Mesmo quando já existe há muito tempo, a minoria vive desse eterno recomeço” (SODRÉ, 2005, p. 13). Um exemplo é um grupo de surdos, como o do Ices, mesmo numeroso e já com um certo tempo de existência, designa-se minoria ativa na cidade local, Fortaleza.

A terceira característica é a *luta contra-hegemônica*, no qual uma minoria luta pela redução do poder predominante, entretanto, a princípio, não pretende tomar o poder através da força física ou armamento. Vale salientar que, nas tecnodemocracias ocidentais, a mídia é um dos principais meios utilizados para essa luta. Existe aí, a chance das ações minoritárias serem realizadas, devido sua repercussão midiática.

Por último, Sodré caracteriza as *estratégias discursivas e de ações demonstrativas*, que são atos realizados na luta de seu reconhecimento e busca de direitos, através das “passeatas, invasões episódicas, gestos simbólicos, manifestos, revistas, jornais, programas de televisão, campanhas pela internet” (SODRÉ, 2005, p. 13).

Quanto mais a diferença for compreendida, combatendo as desigualdades sociais e as restrições de liberdade, mais próximos estaremos de um projeto político que vise a ampliação da intervenção cultural, em que as diversas culturas possam se exprimir e se entrelaçarem, gerando o conhecimento sobre o outro e incentivando a experiência da alteridade. Esse processo, de identificação do pensamento surdo, se faz possível através da alteridade. O encontro com a alteridade é o ponto crucial ao entendimento da existência de diferentes identidades. Na comunidade Surda, esse encontro é uma necessidade contínua. Nela, a alteridade vai se modelando, entre outros aspectos, desde a construção da identidade.

As afirmações identitárias, dos movimentos minoritários sócio-culturais, devem ser percebidas em um processo contínuo de relações de poder, entendendo que essas identidades mantêm um posicionamento contrário às culturas dominantes. Os novos movimentos sociais mostram que o problema não é obrigatoriamente quantitativo, mas uma junção de pensamentos hegemônicos. Segundo Barbalho (2005), “tais movimentos reúnem elementos da política-emancipatória, em sua luta por minimizar ou eliminar a exploração e a desigualdade, e da política-vida, na busca de afirmar a liberdade de escolha de um estilo de vida”. (BARBALHO, 2005, p. 30).

Aqui é colocada uma nova dimensão para o conceito de cidadania, sugerido pelos movimentos sociais. Essa cidadania diz respeito à composição entre cultura e política, como laços característicos de um plano, que atua na disputa de hegemonia entre as construções culturais ocultas às imposições sociais, e uma cultura de formação democrática e processual.

### **3.2.2 O eu e o outro**

A palavra-chave à reivindicação da democracia é o termo "cidadania". Aqui, a alteridade caminha junto, pois a ideia de cidadania está relacionada ao reconhecimento e respeito pelo outro. As pessoas estão acostumadas a considerarem o alcance ideal, ao que se refere aos direitos civis, que quase não há uma reflexão sobre uma conquista maior. Em uma abordagem sobre o individualismo e cidadania, José Murilo de Carvalho (2002) discute a noção de alteridade e respeito sobre as diferenças. “Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuíssem apenas alguns dos direitos” (CARVALHO, 2002, p. 9). Ele completa, afirmando que “os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadãos” (CARVALHO, 2002, p. 9).

Carvalho (2002), ao falar sobre direitos civis, refere-se aos direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei. Direitos políticos já estão ligados ao cidadão que participa do governo da sociedade, que, em geral, resume-se ao direito de votar (CARVALHO, 2002). Deve ser lembrado a importância das relações sociais e da convivência, fundamental à construção de uma sociedade mais fraterna, em respeito à alteridade e às identidades plurais.

A escola, no caso o Instituto Cearense de Educação de Surdos, participa dessa discussão, na medida em que define como um de seus deveres trabalhar a socialização do indivíduo e a discussão de valores. Repensar sobre qualidade na educação é trazer à tona o objetivo principal do educador, que é trabalhar a perspectiva de quem os alunos vão se tornar. Mais do que pensar em conteúdo e bons desempenhos em provas, os estudantes do Ices se interessam em realizarem-se como seres humanos, por isso a sala da oficina de cinema estava bastante cheia. Trata-se de uma busca pelo despertar, com orientação e sustentação sobre um processo de amadurecimento e reflexão crítica, a fim de torná-los cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Tudo é possível com a mudança na educação: a insistência em uma única espacialidade e em uma única temporalidade, mas com outros nomes; a infinita transposição do outro em temporalidades e espacialidades homogêneas; a aparente magia de alguma palavra que se instala pela enésima vez, ainda que não nos diga nada; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo indiferente; chamar ao outro para uma relação escolar sem considerar as relações do outro com outros; e a produção de uma diversidade e uma alteridade que é pura exterioridade de nós mesmos; uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente. Não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar o nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma (SKLIAR, 2003, p. 39).

Skliar (2003) nos faz pensar sobre uma reforma educativa, como uma mudança de nós mesmos. Isso, porque o autor afirma que demonstramos ser apenas uma reprodução de leis, no entanto, nossa essência permanece inalterada sobre como enxergamos o outro. Não há uma reflexão sobre as alterações constantes da identidade de cada pessoa e de como nos relacionamos com o próximo. As mudanças ocorridas são somente as previstas nas regras e nos esquecemos do outro, ou seja, o que ocorre é uma “burocratização do outro, sua inclusão curricular e, assim, a sua banalização, seu único dia no calendário, seu folclore, seu detalhado exotismo” (SKLIAR, 2003, p. 40). Para explicar melhor sobre em que consiste o outro, Carlos

Skliar faz uso do termo “alteridade radical”, utilizado pelo filósofo Jean Baudrillard, em *A troca impossível* (2002).

Em tudo outro (autre se refere a todo o outro, em termos gerais; autri, por outro lado, poderia se traduzir pelo “próximo”, a outra pessoa) existe o próximo -esse que não é eu, esse que é diferente de mim, mas que posso compreender, ver e assimilar - e também o outro radical, (in)assimilável, incompreensível e inclusive impensável. (BAUDRILLARD, 2002). Há, então, um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável etc. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível, maleável. Assim entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas há também a mesma dualidade acima apontada (outro próximo - outro radical) em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós (SKLIAR, 2003, p. 40 e 41).

A forma da sociedade pensar o outro está reduzida ao próximo, sem se posicionar como o outro para o outro. Há dificuldade em modificar essa ideia, porque a alteridade radical gera uma provocação e, por isso, está reservada à redução e ao esquecimento. Os surdos vêem os ouvintes como o outro e têm consciência que são vistos como o outro para quem tem audição. Essas colocações, do eu e do outro, ficaram perceptíveis diante dos filmes assistidos com os alunos do Ices: de um se colocar no lugar do outro, sabendo que também é um outro para alguém. Pensar somente o outro como o próximo, deixa um resíduo de uma alteridade incontrolável, que é a normalização das coisas (SKLIAR, 2003).

Skliar (2003) nos leva a refletir sobre o desaparecimento da alteridade, causado pelo individualismo e fim dos valores simbólicos. Independente da causa, ele afirma que a alteridade está em falta e que é preciso “produzir o outro como diferença à falta de poder viver a alteridade como destino” (SKLIAR, 2003, p. 41). O estudante visto como o outro sempre foi anulado, porém as reformas pedagógicas não suportam mais esse distanciamento. No meio da alteridade radical, hoje são levadas em consideração a tradução, a aproximação e a inclusão escolar, mas existe ainda a expressão “necessidades educativas especiais”, que é um termo sensível às reformas na Educação.

No entanto, analisando as *estratégias à educação de alunos com necessidades educacionais especiais*, publicadas pelo Ministério da Educação, em 1999, sobre os parâmetros curriculares e suas adaptações, Skliar (2003) afirma que a expressão “necessidades educativas especiais” representa uma voz enfadonha, que incorpora em um único processo de alterização “os membros de minorias étnicas e culturais, quanto a meninos e meninas de rua, crianças super dotadas, grupos desfavorecidos ou marginalizados,

populações nômades e aqueles com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas” (SKLIAR, 2003, p. 42).

Essas “necessidades educativas especiais” são vistas como um problema, visto como se fosse algo recente e que começa na existência de não se ver como o outro, apenas colocar a existência do próximo, considerado diferente e, por vezes, deficiente, serem o problema. Há a imagem colonial de um outro que é visto como algo maléfico. Sobre essa imagem deteriorada, Carlos Skliar compartilha do mesmo ponto de vista de Erving Goffman (2004), quando este afirma que:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real (GOFFMAN, 2004, p. 6).

O outro, visto de forma colonial, é como um corpo mutilado, que não tem voz. Existe aí a representação do outro, que gira em torno de um eu completo e concêntrico. Essa identidade social real e virtual, que Goffman (2004) fala, refere-se, por exemplo, ao que leva uma pessoa a reclassificar outra, que antes estava situada em uma categoria socialmente prevista, agora recolocada em uma diferente, contudo também prevista e que altera de modo positivo a avaliação sobre o outro. É importante salientar que entram nessa questão apenas os atributos que são incongruentes com o estereótipo que foi criado para um determinado tipo de indivíduo (GOFFMAN, 2004).

Acontece que há ainda uma visão menos nítida da imagem de um outro multicultural, que ocupa uma espacialidade pautada na política da mesmice, segundo Skliar (2003), “de pertencimento a uma comunidade que deve estar sempre bem ordenada e solidificada —, talvez identitária, ainda que submetida a uma única essência, a um único *modus vivendi* — e, quem sabe, cultural — mas sempre de equivalência” (SKLIAR, 2003, p. 43). Esse outro oscila entre ser radicalmente outro, o outro igual e o outro a ser tolerado e/ou reconhecido.

Dessa forma, vai deixando de existir a imagem do outro multicultural, um ser diverso e diferente. Isso, nos leva a outras dessemelhanças, pois retoma ao discurso inicial da visão colonial, “ainda que vestido com a melhor roupagem do multiculturalismo. É possível que, ao pensar nas diferenças, seja necessário, ao mesmo tempo, afirmar a multiplicidade e a singularidade das valorações de um sujeito” (SKLIAR, 2003, p. 43).

### 3.2.3 *Direito ao reconhecimento*

Deve ser compreendida aqui a dimensão desse conflito social entre ouvintes e surdos pelo reconhecimento. Reiteramos que o problema de pesquisa que norteia este trabalho permanece ancorado em duas questões centrais: a busca por reconhecimento da cultura surda e a questão da vivência da comunicação. Uma vez que foi decidido investigar qual o lugar das narrativas dos surdos na luta por reconhecimento, travada no Instituto dos Surdos, não se pode deixar de levar em consideração o direito ao reconhecimento ligado à cidadania. Nessa perspectiva, os Estudos Surdos, com bastante influência dos Estudos Culturais e pós-estruturalismo – já citados nesta pesquisa, é a forma no qual os surdos podem ser compreendidos na sua cultura, através das vivências, entendendo a cultura como um conjunto de práticas e de produção e troca de sentidos, como afirma Skliar (1998):

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político (SKLIAR, 1998, p. 5).

Os conceitos de cidadania integram as noções de filosofia política, como as reivindicações por justiça e participação política. “Cidadania vincula-se intimamente à ideia de direitos individuais e de pertença a uma comunidade particular” (VIEIRA, 2001, p. 227). Com o intuito de aprofundar o estudo sobre o direito ao reconhecimento e o conceito de cidadania, levando em consideração a importância das organizações não-governamentais (ONGs) à busca de uma sociedade mais igualitária, Bauman (2003) afirma:

É da natureza dos “direitos humanos” que, embora se destinem ao gozo em separado (significam, afinal, o direito a ter a diferença reconhecida e a continuar diferente sem temor a reprimendas ou punição), tenham que ser obtidos através de uma luta coletiva, e só possam ser garantidos coletivamente. Daí o zelo pelo traçado das fronteiras e pela construção de postos de fronteira estritamente vigiados. Para tornar-se um “direito”, a diferença tem que ser compartilhada por um grupo ou categoria de indivíduos suficientemente numeroso e determinado para merecer consideração: precisa tornar-se um cacife numa reivindicação coletiva. Na prática, porém, tudo se reduz ao controle de movimentos individuais — demandando lealdade inabalável de alguns indivíduos considerados como os portadores da diferença reivindicada, e barrando o acesso a todos os demais. A luta pelos direitos individuais e sua alocação resulta numa intensa construção comunitária — na escavação de trincheiras e no treinamento e armamento de unidades de assalto: impedir a entrada de intrusos, mas também a saída dos de dentro; em uma palavra: em cuidadoso controle dos vistos de entrada e de saída. Se ser e permanecer diferente é um valor em si mesmo, uma qualidade digna de ser preservada a qualquer custo, mesmo com luta, um clarim é tocado para o alistamento, a formação e a ordem-unida. Antes, porém, a diferença adequada ao reconhecimento sob a rubrica dos “direitos humanos” precisa ser

encontrada ou construída. É graças à combinação de todas essas razões que o princípio dos “direitos humanos” age como um catalisador que estimula a produção e perpetuação da diferença, e os esforços para construir uma comunidade em torno dela (BAUMAN, 2003, p. 71).

Assim, por razões já justificadas, a busca desenfreada pelo reconhecimento pode levar à “absolutização da diferença” (BAUMAN, 2003). Pensar a questão do reconhecimento dentro do âmbito da justiça social, em vez do contexto de auto-realização, abre a possibilidade desse reconhecimento de fato existir. De acordo com Bauman (2003), é preciso que haja uma desintoxicação, pois assim “pode remover o veneno do sectarismo (com todas as suas pouco atraentes consequências: separação física ou social, quebra da comunicação, hostilidades perpétuas e mutuamente exacerbadas) do ferrão das demandas por reconhecimento” (BAUMAN, 2003, p. 72). As reivindicações por redistribuição, na luta por igualdade, são condutores de integração, ao passo que as demandas por reconhecimento, vistas apenas como distinção cultural, geram a segmentação, interrompendo o diálogo.

Dalcin (2005) afirma que estudar sob um olhar sócio-antropológico colabora para que os sujeitos sociais valorizem e exteriorizem suas diferenças e especificidades culturais. Esse pode ser considerado o reconhecimento da diferença, “buscando o direito de cada um conviver com suas características próprias, de fazer valer os direitos civis, linguísticos, culturais, étnicos, religiosos entre outros” (DALCIN, 2005, p. 13). Essa diversidade promove as mudanças identitárias e sua subjetividade.

Observar o outro ouvinte, “nos encontramos assim diante da insignificante minoria de 'outros ouvintes' aceitarem as narrativas, a situação e as características da causa social surda. Nossa posição é a de assumir uma atitude crítica” (QUADROS & PERLIN, 2003, p. 7). Dessa forma, afirmamos que os surdos não são menos amigos ou próximos da maioria “outros ouvintes”. Os surdos convivem com os ouvintes e promovem o intercâmbio de conhecimento com eles. Porém, é perceptível que os surdos são criticados ao assumirem uma conduta surda, porque é mais fácil ao outro ouvinte perpetuar essa dominação de superioridade, enquanto se considera como “o outro ouvinte normal” (QUADROS & PERLIN, 2003), favorecendo os interesses pessoais.

Existe um conflito de duplo caráter entre ser cidadão e integrar um grupo. Retomamos o pensamento de Liszt Vieira (2001), o qual observa que a identidade pessoal está mais presente na comunidade do que na ideia de nação. Aqui encontra-se o ponto inicial do multiculturalismo: a apreensão entre ser cidadão e fazer parte de uma outra comunidade, seja

ela religiosa, étnica ou política. “Nas sociedades democráticas, as pessoas têm opiniões e perspectivas particulares, visões diferentes, valores políticos e culturais próprios. Ser cidadão de um Estado particular significa ser membro da *pólis*, mas não um membro daquela cultura particular” (VIEIRA, 2001, p. 233), porque o Estado-nação, por mais que esteja carregado de características próprias, não é fonte de identidade. Logo, há uma distinção entre fazer parte da *pólis* e de um determinado grupo cultural.

Ser de uma cidade, como Fortaleza, por exemplo, não é a mesma coisa de ser surdo ou ouvinte. Cada um tem suas peculiaridades. Nas sociedades multiculturais, a cidadania não compreende a mesma dimensão política da base étnico-cultural do Estado-nação, pois neste abriga espaço para todos os cidadãos, no entanto, uma pessoa está além de ser cidadão nacional, ela pode ser mulher, negra, surda, evangélica, entre outras (VIEIRA, 2001). Além desse conflito com o Estado pelo reconhecimento, o Estado precisa proteger as pessoas vistas como diferentes, já que é na diferença que as identidades vão se transformando.

Como a cidadania num Estado-nação é culturalmente neutra, isto é, não tem orientação cultural, a grande questão das sociedades multiculturais é o reconhecimento público de comunidades e seus valores culturais como parte do espaço público. É claro que, no plano internacional, os cidadãos de diferentes países possuem algum nível de identidade em relação aos demais, principalmente pela língua. Mas cidadania não significa mais a mesma coisa que nacionalidade, devido a fatores como imigração, diferentes origens étnicas, particularidades políticas etc. A igualdade assegurada pela cidadania nacional tornou-se meramente formal e deixou de corresponder à realidade (VIEIRA, 2001, p. 233 e 234).

A cidadania é onde todos são posicionados como iguais, mas essa igualdade se deve através de uma demanda normativa. As diferenças podem abalar a harmonia social e a unidade política. Por isso, a igualdade e cidadania são vistas como valores que devem ser conservados, enquanto a desigualdade e a diferença são negadas no ideal social e político, como vimos no tópico anterior, de cada indivíduo entender que também é o outro para o outro, sendo esse o real sentido da alteridade. Assim, é importante haver uma política diferenciada, que reconheça a identidade singular de cada pessoa e grupo. “Hoje, o problema é ser tratado como igual, o que implica aceitar e reconhecer particularidades” (VIEIRA, 2001, p. 235). Logo, a expressão “direitos iguais” está além do direito ao tratamento igual, mas também a ser visto como igual, apesar das diferenças.

### 3.3 Inclusão social dos surdos

O Brasil, felizmente, abre espaço às organizações surdas, que se unem como forma de resistência. O movimento surdo combate a hegemonia do oralismo e luta por medidas de inclusão social, representando a auto-defesa de cada integrante. Esse movimento torna-se responsável pelos impasses que surgem na vida dos surdos, por sentirem-se surdos, ou seja, pela política da identidade Surda. É no movimento de resistência surda onde apresenta uma aproximação de poder surdo em relação ao poder ouvinte, no qual permite uma imediação mais dinâmica da identidade surda, que designa a política da identidade, com sua força proveniente da alteridade. A respeito dessa questão de poder, Michel Foucault (1990) descreve: “poder é gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando ao máximo suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e constituído de suas capacidades” (FOUCAULT, 1990, p. 24).

O que Foucault nos revela é o espaçamento encontrado entre as instituições mantenedoras de práticas discursivas, vinculadas a processos técnicos de atuação hegemônica e as resistências dos surdos perante o ouvintismo. Isso, para que seja diminuído ou eliminado os estereótipos à legitimidade da experiência surda, em contraposição as teorias que agem como forma de controle social. Há um distanciamento da aquisição da Libras como primeira língua e a participação no movimento tecnológico que aborde o específico surdo, sobretudo ao que se refere aos meios de comunicação (PERLIN, 1998).

O movimento surte efeito através da criação de uma política voltada à identidade Surda, que já é uma realidade. Em Fortaleza, por exemplo, esse movimento pode ser encontrado na Associação dos Surdos do Ceará (Asce)<sup>24</sup>, no qual os profissionais e estudantes do Ices se apoiam às causas surdas, pois a Asce tem o intuito de facilitar o relacionamento entre surdos e ouvintes. Foucault, em seu texto *O sujeito e o poder*, encontrado no livro de RABINOW & HUBERT (1995), define seis pontos comuns nos movimentos de resistência:

---

<sup>24</sup> A Associação dos Surdos do Ceará foi fundada em 30 de abril de 1983. É uma associação sem fins lucrativos, que visa atender as necessidades dos surdos e seus familiares. A Asce tem um papel importante à comunidade em geral. Lá, há orientação sobre os programas sociais existentes no Ceará; promoção de palestras sócio-educativa, passeios e atividades culturais. Também é ofertado treinamento em Libras para os surdos e sua família e empresas que empregam surdos; além de fornecer ajuda acessível, através de intérpretes. A Associação realiza encontros à comunidade Surda para discutir pautas. Fonte: Asce.

1) São lutas "transversais"; isto é, não são limitadas a um país. Sem dúvida, desenvolvem-se mais facilmente e de forma mais abrangente em certos países, porém não estão confinadas a uma forma política e econômica particular de governo. 2) O objetivo destas lutas são os efeitos de poder enquanto tal. Por exemplo, a profissão médica não é criticada essencialmente por ser um empreendimento lucrativo, porém, porque exerce, um poder sem controle, sobre os corpos das pessoas, sua saúde, sua vida e morte. 3) São lutas "imediatas" por duas razões. Em tais lutas, criticam-se as instâncias de poder que lhes são mais próximas, aquelas que exercem sua ação sobre os indivíduos. Elas não objetivam o "inimigo mor", mas o inimigo imediato. Nem esperam encontrar uma solução para seus problemas do futuro (isto é, liberações, revoluções, fim da luta de classe). Em relação a uma escala teórica de explicação ou uma ordem revolucionária que polariza o historiador, são lutas anárquicas. Porém, estes não são seus aspectos mais originais; os que se seguem me parecem mais específicos: 4) São lutas que questionam o estatuto do indivíduo: por um lado, afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que torna os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro lado, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo. Estas lutas não são exatamente nem a favor nem contra o "indivíduo"; mais que isto, são batalhas contra o "governo da individualização". 5) São uma oposição aos efeitos de poder relacionados ao saber, à competência e à qualificação: lutas contra os privilégios do saber. Porém, são também uma oposição ao segredo, à deformação e às representações misticadoras impostas às pessoas. Não há nada de "cientificista" nisto (ou seja, uma crença dogmática no valor do saber científico), nem é uma recusa cética ou relativista de toda verdade verificada. O que é questionado é a maneira pela qual o saber circula e funciona, suas relações com o poder. Em resumo, o *régime du savoir*. 6) Finalmente, todas estas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? Elas são uma recusa a estas abstrações, do estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem somos individualmente, e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determina quem somos. Em suma, o principal objetivo destas lutas é atacar, não tanto "tal ou tal" instituição de poder ou grupo de elite ou classe, mas, antes, uma técnica, uma forma de poder (RABINOW & HUBERT, 1995, p. 234 e 235).

Em relação às lutas transversais, As relações vivenciadas no movimento surdo são provenientes da Federação Mundial de Surdos (FMS), que repassa aos organismos filiados, como a Asce. No entanto, não é sempre que as resistências surdas têm sua central na FMS. Elas também assumem um posicionamento local e podem acontecer entre surdo e ouvinte ou até mesmo em grupos onde militam surdos e ouvintes. Sobre essas ligações, Veiga-Neto (1995) afirma que a manifestação do poder está presente em todas as relações e as resistências tem de ser na "própria trama social e não a partir de algum lugar externo: simplesmente porque não há exterioridades. A trama se constrói, se altera, se rompe em alguns pontos, se religa depois, ali ou em outros pontos, a partir desse jogo de relações de força" (VEIGA-NETO, 1995, p. 32).

Desse modo, essas ações de resistência são produzidas dentro de segmentos de representação da alteridade, como já vimos. O propósito do movimento surdo é apontar as forças ocultas nos estereótipos detectados nas instituições sociais, da mesma maneira das

interpretações de surdos ou ouvintes isolados da cultura surda. Além disso, tem o objetivo de questionar o caráter ideológico de suas experiências e ajudar os surdos a terem interconexões entre a comunidade cultural e o contexto social em geral. Sintetizando, envolver-se na dialética do sujeito surdo.

O movimento surdo não pretende somente estimular ações reivindicativas. Estas são resultantes do poder efetivo na sociedade e indaga um novo poder. As lutas sugerem novas movimentações que circulam ao redor da seguinte questão: “por que o poder ouvinte faz, determina e impõe tal coisa presente?” (PERLIN, 1998, p. 39). Com o movimento surdo, a comunidade Surda modifica a forma de ser vista como um grupo estigmatizado para um grupo valorizado, que combate a injustiça vigente. Visando o ponto três de Foucault – o qual afirma que as lutas são imediatas – o direito à vida, à cultura, à história, à participação política, ao trabalho e ao bem estar induzem a cogitar uma esfera pública de luta central, do mais básico para questões mais amplas e descentralizadas. É isso que faz com que as lutas surjam instantaneamente quando se constata a existência de um problema.

O movimento surdo conta com a presença de surdos e ouvintes solidários à causa, que se unem em oposição aos efeitos das forças ouvintes (PERLIN, 1998). O êxito dessa união é por causa dos objetivos gerais predeterminados do movimento. Como quaisquer movimento social, o dos surdos admitem uma jornada política, contudo, ainda que procure uma política voltada unicamente aos surdos, não é a todo momento que o movimento mostra-se em sua totalidade e pureza, fazendo com que muitos surdos fiquem em oposição a algumas medidas. O que também colabora à causa de lutas intermináveis, “a tendência aparentemente insegura da comunidade Surda com respeito ao movimento, a sensação de que nem tudo é pelo surdo, o perigo de deslizar por locais cujas instituições pouco vão avançar” (PERLIN, 1998, p. 40).

De acordo com Foucault (1990), tais ocorrências deixam-nos atentos aos posicionamentos de fundamentos racionalistas e humanistas, que asseguram nossos discursos e práticas e que podem nos prometer utopias. A definição em conjunto de uma sucessão de objetivos e estratégias de ação dentro da perspectiva surda, evidencia uma “sociedade onde os surdos são cidadãos normais e onde a justiça social se concretiza na resistência a todas as formas de discriminação e exclusões sociais” (PERLIN, 1998, p. 40). Esta é a razão principal do movimento, que enfrenta a cultura em vigor. Vale salientar que essa resistência surda não busca excluir a cultura presente, mas permitir o acesso a ela de maneira que a diferença seja respeitada e esteja tão em vigor quanto a outra.

O movimento surdo busca o direito do indivíduo surdo ser diferente e respeitado em assuntos sociais, políticos e econômicos, que envolvem o espaço voltado ao trabalho, a saúde, a educação e ao bem-estar social. Esse é um desafio contra as esferas que tendem a impor limites, ao contrário de proceder em avanço ao projeto de emancipação humana (PERLIN, 1998). Os discursos dos ouvintes são provenientes de práticas discursivas marcadas por estereótipos. Os pesquisadores e teóricos ouvintistas regulamentam o que deve ser dito e o que deve ser mantido em silêncio. O discurso surdo inverte essa ordem, contestando as práticas historicamente impostas pelo ouvintismo e prossegue em busca de poder e autonomia. O ponto de partida para lutar por direito às vozes surdas é se definir como surdo.

### ***3.3.1 Eu sou surdo***

Foi discutido anteriormente os critérios para alguém ter uma identidade surda ou ser considerado culturalmente Surdo. Este tópico aborda um outro dilema que é o da autoafirmação de ser e se sentir surdo. Uma pergunta que permeia os pensamentos de quem convive no meio surdo é “eu sou surdo?”. Confesso que me faço esse questionamento. Gostaria de ser, no entanto, não me acho merecedora desse título, pois acredito que, para isso, eu deveria ser mais presente e participativa em encontros da comunidade Surda, além de dominar a Libras. Se considerar surdo é perceber-se diferente.

Durante a oficina de cinema, todos os contextos das histórias assistidas, os métodos de comunicação utilizados nos filmes para transmitir a mensagem, os relatos dos alunos – inclusive do que tinha audição e uma doença do crescimento – as experiências vividas, fizeram os surdos se confrontarem consigo mesmo, porque a sociedade que eles convivem estimulam-os e/ou forçam-os a viverem uma identidade moldada em uma representação que não são as suas (PERLIN, 1998).

O encontro do surdo consigo mesmo é um dado que pode despertar reações diversas. É conveniente falar sobre ser surdo e sobre surdos, a cultura surda. Mas isso pode incitar os surdos a deixar a cultura vigente? A resposta é não. Todos os surdos desejam permanecer na cultura de seus pais, isso é certo. Porém, a cultura geral fala alto demais para dar espaço à cultura surda. Esta é uma alternância que impede a pessoa surda de se declarar surdo. No entanto, quando o surdo olha para si mesmo, conhecedor de sua diferença, ele constantemente repete a frase: “é difícil...” Por que isso? O mundo ouvinte é difícil de entender ou é difícil a cultura do som que não chega aos ouvidos. Sim, trata-se da cultura do som, apenas a complicada cultura do som, nada mais (PERLIN, 1998, p. 42).

Podemos observar a permanência da frase “eu sou surdo” e que ser surdo é difícil. Porém, quando há o reconhecimento da diferença, essa dificuldade some e aproxima o surdo de si mesmo. Se afirmar como surdo é o *status* social do sujeito e isso é difícil de ser aceito, devido a depreciação social e por estar em vigor um sistema desigual. Uma pessoa, surda ou não, poderá apreciar com mais facilidade viver a cultura surda se o direito dos surdos forem respeitados e colocados em prática.

Extinguir ou diminuir a marginalização do ser diferente torna-se mais perto de ser real quando há, por exemplo, representação de surdos nas esferas políticas, que costumam excluir os surdos e usurpar sua significação. “Nomear o sujeito surdo requer nomeá-lo na alteridade” (PERLIN, 1998, p. 43). Durante esse convívio com os estudantes e frequentadores em geral do Ices, o que mais extraí dos diálogos foi o desejo de terem assegurado o direito de serem surdos. No momento da oficina, tive o prazer de conhecer os ideais, sonhos e anseios vividos por eles.

A sociedade precisa absorver e reconceitualizar a identidade Surda. As tentativas de descrever essa identidade aconteceram por meio de reflexões sobre o quanto os surdos foram silenciados e as consequências que isso trouxe. De acordo com o pensamento de Perlin (1998), “a identidade surda sobrevive e se move para além de uma celebração em termos de nacionalismo, raça, etnia. Ela está presente e continua a existir ao lado de uma larga gama de diferenças. Pessoas surdas podem ser brancas, Índias, sulamericanas” (PERLIN, 1998, p. 44), todavia, a identidade Surda não está isolada do caráter político, exceto quando é obrigada a viver dispersa.

A construção de significados que se desenvolvem fora das fronteiras da comunidade surda tem levado seguidamente à construção de novas relações surdos ouvintes a fim de legitimarem significados discursivos que apoiem a diferença mesmo numa violação corajosa da normalidade. Isso dá início a uma solidariedade multicultural surdos e ouvintes, não negando também ao encontro da construção de novos e diferentes tipos de identidades (PERLIN, 1998, p. 44).

A escolha desta pesquisa e da metodologia utilizada é com o intuito de proporcionar um engajamento mais profundo entre surdos e ouvintes, começando por mim. Isso não significa que todos temos que pensar da mesma maneira, mas podemos projetar ideias juntos, a contar com uma orientação, para potencializar os pontos de interação, ao invés de dividir recursos e territórios.

### *3.3.2 A importância do intérprete*

Em Fortaleza, há apenas duas escolas públicas bilíngues (que ensinam em Libras e português) oferecidas pelo governo, uma municipal, a Escola Municipal de Educação Bilíngue Francisco Sunderland Bastos Mota; e uma estadual, o Instituto Cearense de Educação de Surdos, que faz parte desta pesquisa. De fato, uma conquista, mesmo que tardia, fundamental para o desenvolvimento e propagação da Língua Brasileira de Sinais. Acontece que não há uma preparação ou conscientização com relação à presença de alunos surdos em outras instituições de ensino – sejam elas públicas ou particulares – e em órgãos públicos e privados, apesar de ser uma exigência estabelecida por lei, como veremos mais à frente.

O papel do intérprete é de fundamental importância dentro do processo de inclusão, pois ele é visto como um profissional paciente. A sua atuação, em alguns casos, tem a real pretensão de transmitir ao surdo, no nosso caso aos alunos, todas as informações dos acontecimentos em sala de aula. Há, de fato, no discurso dos professores do Ices uma preocupação com a verdadeira inclusão desses estudantes com a sociedade em geral. Existe uma demanda que deve ser foco para encontrar uma resolução através das Universidades – cabe aqui as pesquisas de programas de graduação e pós-graduação, entre outras atividades e aparelhamentos desses órgãos – e de medidas políticas.

Como já foi explicitado, os alunos, diante das situações vivenciadas nos filmes que foram transmitidos durante a oficina, relataram que uma das grandes dificuldades estava relacionada às pessoas que não sabem agir diante de um surdo: se devem tratar da mesma forma que os outros e se isso não é uma forma de discriminação, já que não lidam e evitam esse tipo de situação, até mesmo por não saberem como fazer. Durante minha permanência no Ices, escutei ouvintes afirmarem que tem aluno surdo que demonstra não se esforçar para compreender o que se passa, isso por não estar feliz naquele local ou por pensar que o ouvinte não se esforça para se fazer entender. Eu, como pesquisadora participante, tenho dificuldade em compreender o que acontece com o surdo, pela falta de informação.

Percebe-se aqui a necessidade de um contato maior entre intérpretes e professores, para que ambos possam trocar informações e talvez, pensar em estratégias conjuntas que poderiam favorecer o aprendizado do aluno Surdo. Desde que o aluno Surdo não conta com a presença do intérprete fora de sala de aula alguns professores relatam problemas de comunicação com os alunos Surdos fora de sala de aula para orientar trabalhos e atividades. Talvez devêssemos contar com o intérprete para esses momentos também, apesar dos intérpretes perceberem que os professores não

procuram os alunos. A partir desses dados, tentamos orientar os alunos no sentido deles procurarem os professores, pois consideramos que um movimento desse tipo por parte dos alunos Surdos poderia começar a modificar o quadro geral da inclusão dos Surdos na Universidade. Os professores se mostram desorientados quanto à efetividade da didática utilizada em sala de aula para a aprendizagem do aluno Surdo, bem como em relação aos critérios de avaliação. O uso de filmes não legendados isola o aluno e o professor, a princípio, não percebe a inadequação do material, por não ter sido alertado quanto a esse fato. Isso leva, na palavra dos professores, a uma situação de extremo desconforto e percepção de inadequação que é muito constrangedora para ele (MOURA & HARRISON, 2010, p. 341 e 342).

É perceptível o que Moura & Harrison (2010) contam com o que aconteceu durante a oficina de cinema – a mesma que foi realizada no dia quatro de maio de 2016. Vídeos em que o áudio era em português, ou não havia legenda e, quando tinha, algumas não estavam da maneira adequada, prejudicou o trabalho do tradutor e a compreensão do aluno. De fato, foi um evento isolado, pois aconteceu durante uma atividade extracurricular, no entanto, mostra o quanto alguns recursos não são apropriados à inclusão da comunicação. Eu, como pesquisadora, assim como o intérprete presente, percebemos as situações inadequadas e isso poderia ser evitado por meio de um trabalho de conscientização.

Durante a participação dos estudantes, estava nítida a dificuldade de alguns deles interagirem comigo. Essa situação pode ser comparada ao rendimento acadêmico e isso por questões pouco discutidas, relacionadas à escrita dos surdos, a conviver para conhecer de perto a população surda e suas características, seja na forma escrita ou de pensar sobre algo. Sobre esses obstáculos impostos pelo ouvintismo, Moura & Harrison (2010) afirmam:

(...) a realidade é que a leitura e a escrita dessa população, muitas vezes, não seguem as regras do português. Isso gera enormes controvérsias, sendo que parte da liderança Surda pede que a sua forma de escrita, conhecida como “português Surdo” seja reconhecida e aceita. Por conta disso, soa “politicamente incorreto” não aceitar a forma que eles têm de se expressar por escrito em português. O que acontece de forma prática é que os professores não sabem o que fazer com esse português que não segue as regras estabelecidas (MOURA & HARRISON, 2010, p. 343).

É fundamental, ter uma boa convivência com o intérprete, que, por vezes, parece querer resolver os problemas vividos pelos alunos surdos. No meu caso, foi de suma importância, pois ele foi o elo entre eu e a comunidade Surda. Há situações em que o contato se resume àquele momento de tradução de línguas, mas, logo após a aula, termina. Esses encontros, promovidos no Ices, tiveram também o objetivo de evidenciar atividades a serem desenvolvidas extra-classe. Seria proveitoso se houvesse mais tempo para que esse tipo de

atividade fosse mais aproveitada. Demonstrar interesse em aprender a Libras pode modificar as relações entre surdo e ouvinte, além de enriquecer a si mesmo.

Podemos sugerir aqui uma orientação sobre como lidar com o aluno surdo. Há pedagogos que recomendam a elaboração de material que propicie a compreensão em relação ao surdo incluído, assim como existe a demanda de explicações aprofundadas sobre o papel do intérprete, a relação deste com o surdo e ouvinte. Pude observar, no Instituto Cearense de Educação de Surdos, que, para alguns profissionais da Escola, tratar o surdo de forma diferenciada, pode atrapalhar o processo educacional. Seria importante a organização de questões de abordassem assuntos específicos da comunidade Surda. Entram aqui o trabalho das organizações políticas e as conquistas já sancionadas no papel.

### ***3.3.3 O direito dos surdos***

Esta parte do trabalho analisa se o Decreto de Lei número 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei sobre a Língua Brasileira de Sinais (Lei Federal nº10436, de 24 de abril de 2002) e a Lei de Acessibilidade (nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000), que estabelece normas básicas à promoção de acessibilidade, está sendo obedecido. A questão inserida no panorama atual é se a inclusão dos surdos – no caso, dos alunos do Ices – no âmbito comunicacional e nos espaços urbanos, ocorre de forma efetiva. Após frequentar há mais de três anos o Instituto, junto a professores, alunos Surdos e intérpretes, foi observado que estamos distante de alcançar uma verdadeira inclusão.

É necessário que novas decisões sejam providenciadas e ações realizadas, para que fomentem a vivência entre surdos e ouvintes. Vimos, no tópico anterior, que é de fato necessária a presença do intérprete na sala de aula e em departamentos público e privados, porém não é suficiente para que a sociedade como um todo respeite o direito dos surdos. O acesso a locais que deveriam promover esse tipo de iniciativa, como as universidades, tem ações bastante restritas.

Alguns dados, referentes até o ano de 2016, concedidos pela Secretaria de Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará (UFCinlui), facilitam o entendimento: havia apenas dois alunos surdos na UFC – um da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC) e um do curso de Letras. Após a criação do curso de

Letras-Libras, em 2012, essa quantidade saltou para 39 (37 surdos matriculados em Letras-Libras somados aos dois veteranos). O uso da Libras e habilitação do Surdo foi centro de muitos estudos<sup>25</sup>, principalmente após a constatação por Stokoe – como já vimos no tópico sobre bilinguismo, onde foi estudado que as línguas de sinais possuem uma estruturação semelhante às línguas orais e que satisfazem as mesmas funções, com possibilidades de expressão, seja qual for o nível de abstração.

No Brasil, o movimento multicultural, nos anos de 1980, induziu a luta dos Surdos por respeito e reconhecimento de sua língua, assim como a sua cultura (MOURA, 2000). Como efeito, ocorreu o fortalecimento da comunidade Surda, através de suas associações e federação – a Feneis – que solicitou o uso da Libras na educação de surdos, como segmento de uma ideologia que percebe o surdo não como deficiente, mas diferente e que compete a um grupo linguístico minoritário (MOURA & HARRISON, 2010).

O movimento conseguiu o respaldo da comunidade científica, que tornou notória a necessidade de atender as reivindicações. A soma dessas ações, resultou nas leis nº 10.436, sobre a Língua Brasileira de Sinais, e no artigo 18 da Lei nº 10.098, que, quando aprovadas, foram regulamentadas pelo decreto 5.626/05. Essa regulamentação passou a exigir que novas práticas de atuação fossem revisadas, para que a ação exigida por lei ganhe condições de ser cumprida. “Sabe-se que apenas uma mudança total dos paradigmas possibilitará que uma modificação real tome corpo e possa tornar a lei efetiva” (MOURA & HARRISON, 2010, p. 335). A sociedade deve se adequar a essa realidade, pois as leis citadas já estabelecem normas a serem seguidas. O decreto 5.626/05, por exemplo, no capítulo I – das disposições preliminares – coloca que:

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005).

25 Com o tempo, os próprios surdos passaram a investigar a respeito das línguas de sinais. Porém, ainda são poucos os linguistas surdos pesquisando a língua de sinais do seu país. Ted Supalla e Carol Padden foram os primeiros linguistas surdos a estudarem a Língua de Sinais Americana, na década de 1980. No Brasil, Ana Regina e Souza Campello foi uma das primeiras surdas a estudar a língua de sinais do Brasil, em 2005. Fonte: REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira; QUADROS, Ronice Muller de; PIZZIO, Aline Lemos. **Estudos linguísticos das línguas de sinais**. Coleção Letras Libras - Eixo formação específica. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisI/scos/cap18887/1.html>>. Acesso: 01 nov. 2016.

Assim, prossegue no capítulo IV - do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como: I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior. Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade (BRASIL, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005).

A inserção da Língua Brasileira de Sinais no currículo de escolas e universidades bilíngues carrega mais do que o puro ensino de uma língua, porque faz com que os envolvidos nessa aprendizagem sintam a necessidade de conhecer a cultura surda e a forma de estar na sociedade, para atingir a compreensão e particularidades do surdo, além da relação à sua língua. A partir desses aspectos, é possível contemplar a singularidade dos sujeitos Surdos. Constatamos a importância desse reconhecimento, centro desta pesquisa, como está descrito na Lei nº 436/02:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não

poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, Lei nº 436, de 24 de abril de 2002).

É esse respaldo que colabora para que a cultura surda, contida em um mundo sensitivo, seja vivenciada por quaisquer cidadão interessado em conhecer pessoas diferentes de si mesmo. É preciso absorver e viver essas interações para que aconteça de fato a inclusão. O artigo I, da Lei 10.098/00, considera impedimento da plena vivência dos surdos quando há barreiras, seja atitudinal ou arquitetônicas, que atrapalhem ou impeçam que ocorra “a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros” (BRASIL, Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000).

Esta lei coloca ainda que, para haver a comunicação entre quaisquer pessoa, deve ser levada em consideração:

A forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (BRASIL, Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000).

A oficina de cinema com os alunos do Ices mostrou que a Lei ainda não é cumprida por todos. São prerrogativas que estão sendo adquiridas aos poucos. Enquanto isso, permanece a distância entre mundos diferentes, que evitam entrar em contato. De fato, é um assunto complexo, que precisa ser construído a partir dos ambientes escolares, contando com o apoio de intérpretes, que funcionam como base de apoio, no qual ouvinte e surdo possam compartilhar suas dúvidas, dificuldades e buscar soluções que contemplem as necessidades dos surdos de igual para igual com o ouvintismo. Aqui revela-se a importância de promover ações de integração.

O artigo 24 do capítulo X, ainda da Lei nº 10.098/00, nas disposições gerais, afirma que “o Poder Público promoverá campanhas informativas e educativas dirigidas à população em geral, com a finalidade de conscientizá-la e sensibilizá-la quanto à acessibilidade e à integração social da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL,

Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000). É vital tornar evidente para todos os membros de uma sociedade que os elementos implicados no processo de inclusão de surdos lida com a linguagem em suas diversas formas de expressão, sejam elas através da comunicação gestual ou a expressão escrita. Saber agir e aceitar o outro, reconhecendo-se também como outro, é substancial para que uma proposta de inclusão ganhe forma e seja realizada. Devemos pensar em maneiras de integrar pessoas para chegarmos ao mínimo de vivência esperada, mesmo que não seja a ideal – uma das prioridades desta pesquisa.

#### 4 VIVÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO POR SURDOS

O que será alegado adiante, pode fazer com que ouvintes sintam-se ofendidos, apesar de não ser essa a intenção. Muitos destes contribuem, mesmo que de forma imperceptível, à ouvintização do surdo, por vezes, sob o costume de contar “piadas” constrangedoras e referir-se a ele como portador de anomalias, tratando o surdo com preconceito da própria palavra “surdo”, como se significasse algo ruim, chamando-os, por exemplo, de “mudo”, “mudinho” e “surdo-mudo”. Essa maneira de se comportar admite a existência de esferas ouvintes, com domínio e regras sociais. A afirmação fundamenta-se através das atestações de uma diferença cultural no meio social ouvinte e surdo.

Não podemos desprezar a presença de subordinação surda. Esta ideia não surge a partir do acaso. Assume aqui um posicionamento considerável, quando refere-se a observação das relações do sujeito surdo. A concepção ouvintista, de certo modo, aproxima-se da ideia do que a denominação *ouvinte* significa, que é a identificação de “nós ouvintes” em confronto com “aqueles surdos”. De acordo com Perlin (1998), o fator central que reveste a cultura ouvinte é o “etnocentrismo – como hegemônica, uma ideia da identidade ouvinte como superior a tudo que se refere aos surdos. Assim, eu posso ligar ouvintismo e preconceito. No entanto, não quero dizer que tudo no ouvintismo é preconceito contra o surdo” (PERLIN, 1998, p. 36).

Peter McLaren (2005) afirma que há limitações nessas abordagens e critica o posicionamento servil, até mesmo dentro da academia. Diante dessas perspectivas, ele enxerga o preconceito como:

Prejuicio es el juicio anticipado y negativo de individuos y grupos a partir de evidencias no reconocidas, infundadas e inadecuadas. Como estas actitudes negativas ocurren con mucha frecuencia, adquieren un carácter de sentido común o ideológico que suele emplearse para justificar los actos de discriminación (MCLAREN, 2005, p. 283).

O ouvintismo não significa oralismo, apesar de ser utilizado também para referir-se a pessoa que tem audição. Acontece que, enquanto ideologia dominante, segundo Skliar (1997):

O oralismo foi e segue sendo hoje, em boa parte do mundo uma ideologia dominante dentro da educação do surdo. A concepção do sujeito surdo ali presente refere exclusivamente uma dimensão clínica – a surdez como deficiência, os surdos como sujeitos patológicos – em uma perspectiva terapêutica. A conjunção de ideias clínicas e terapêuticas levou em primeiro lugar a uma transformação histórica do espaço escolar e de suas discussões e enunciados em contextos médico-hospitalares para surdos (SKLIAR, 1997, p. 256).

Durante o acompanhamento das vivências de vida surda, por meio das oficinas de jornal-mural e fotografia, busco delinear, nesta pesquisa, os discursos frequentes que insinuam diferenças entre formas de ouvintização presentes no cotidiano.

#### **4.1 Hibridismo na comunicação**

A primeira oficina que fiz no Instituto Cearense de Educação de Surdos foi com os estudantes da turma de Educação de Jovens e Adultos. O passo inicial foi conhecê-los na rotina escolar. Observei como se comportavam na sala de aula e como acontecia o andamento do assunto ensinado pela professora, que, pela falta de mais profissionais contratados, ela passava o dia trabalhando em outro departamento do colégio e à noite ainda tinha que encontrar ânimo e disposição à difícil tarefa de ensinar. Enquanto ela não chegava, eu fiquei do lado de fora da sala, junto com os alunos da própria turma, esperando e conversando – eles ficavam me ensinando novos sinais e relembrando os que eu havia esquecido.

Em toda sociedade há a predominância de determinadas formas multiculturais. Estar à frente, na condução de um povo, traz a ideia de hegemonia em quaisquer concepção sobre a vida cultural. Enquanto tentava ganhar mais conhecimento sobre a cultura surda e a Libras, lembrei de quando fiz um curso de extensão, na UFC, de Libras Básico, durante a Semana de Acessibilidade, em 2015, quando vários participantes questionavam sinais e balbucios da professora Surda, acreditando que ela necessitava aproximar-se do oralismo para compreender o significado das palavras.

Nota-se então, neste caso, o ouvintismo de resistência, que reconhece a viabilidade da alteridade, da existência do diferente surdo, da identidade e da autonomia linguística (PERLIN, 1998), no entanto, apesar desse posicionamento aproximar-se do ouvintismo livre, persiste na crença do poder ouvinte. Não há modo de evitar essa diferenciação entre surdos e

ouvintes. De modo estruturado, o ouvintismo de resistência pretende manter sua superioridade posicional. Foucault (1990) dar ênfase às relações de poder.

Como pode o discurso da verdade, ou simplesmente a filosofia entendida como o discurso da verdade por excelência, fixar os limites de direito do poder? Eu preferiria colocar uma outra, mais elementar e muito mais concreta em relação a esta pergunta tradicional, nobre e filosófica: de que regras de direito as relações de poder lançam mão para produzir discursos de verdade? Em uma sociedade como a nossa, que tipo de poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos? Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência (FOUCAULT, 1990, p. 227).

Os oito estudantes, que estavam aguardando comigo, tinham desde a faixa etária dos 20 aos mais de 50 anos. Na sala, eles sentavam-se separados uns dos outros, de modo que a visão de ninguém fosse prejudicada – nas demais turmas regulares do Ices os discentes acomodavam-se enfileirados, como de costume em quaisquer outra escola, seja para surdos ou não. As regras na turma do EJA eram mais brandas. Por exemplo, uma das alunas tinha uma filha pequena, que era ouvinte, mas, como não havia com quem deixá-la, levava a criança à classe e lá ela ficava jogando em um celular, até a aula terminar. Foi a única forma que a estudante encontrou para prosseguir com os estudos. Mãe e filha compartilhando do mesmo espaço de ensino, mas com propósitos bem diferentes.

Outra coisa que pude observar foi que um dos alunos gostava bastante de participar das aulas e tinha dificuldade para se manter sentado na carteira. Bem paciente, a professora tentava transformar o que poderia ser uma dificuldade em oportunidade. Colocava questões de matemática no quadro para ele resolver e instigar os outros estudantes a participarem. Interessante como cada um deles tinham características bem específicas quanto ao modo de se comportarem e de vida que levavam. Um deles era um senhor ouvinte, que decidiu ser alfabetizado em Libras como sua primeira língua. Já outro, morava em um abrigo e apresentava algum tipo de transtorno mental, que ninguém sabia ao certo o que era. Sua farda e seu caderno eram os mesmos há anos, bem velhos e encardidos, porque o Instituto, mesmo sendo do governo estadual, não fornecia fardamento e material gratuitos.

Percebe-se que, em certas formas de saber, manifesta-se a força do ouvintismo, que reflete de forma negativa sobre a comunidade Surda, pois existe no imaginário de quem tem

audição, uma acomodação diante do “eu superior”. No entanto, naquele espaço, a cultura surda prevalecia em uma sala de aula, sob responsabilidade de uma docente ouvinte. A Libras era a língua majoritária, que dava-lhe uma aparente superioridade.

Figura 8 – Aluno surdo participando durante aula de matemática com a professora



Antes do intervalo, a professora me apresentou à turma, que desde o início havia notado minha presença e estava curiosa para saber o que eu fazia ali. Falei um pouco sobre a oficina de fotografia básica, que estava querendo fazer com os alunos, e se eles estavam dispostos a participarem, pois seria após as provas, ou seja, no período de férias. Os estudantes mostraram-se bastante animados. Perguntei se eles tinham celular que tirava foto – para facilitar na quantidade de material que eu precisaria levar no dia e também para eles praticarem as técnicas ensinadas depois da oficina – no entanto, apenas dois deles possuíam um aparelho com essa tecnologia.

A escola emprestou-me uma câmera fotográfica, eu tinha uma de pequeno porte e consegui mais uma cedida por minha mãe. Arrecadei uma caixa de canetas, para distribuir entre os alunos e comprei cadernos pequenos, de modelo simples, para dar à turma.

Funcionava como incentivo e agradecimento, por eles terem se disponibilizado a irem fora do período de aula e também para renovar o material dos que não tinham condição financeira de comprar um novo.

Duas semanas depois, no dia 10 de dezembro de 2015, dos oito alunos da turma, seis estavam presentes com mais três pessoas – um funcionário surdo, outro que estava no terceiro ano do ensino médio e um que já havia terminado o ciclo escolar. O Ices me forneceu o projetor – equipamento para transmissão de *slides* no quadro. Conforme os participantes iam chegando, eu entregava um caderno, uma caneta e um questionário sobre surdez e deficiência auditiva, a fim de compreender o que eles pensavam sobre isso e o grau de desenvolvimento de leitura e escrita em Libras e português. Quase todos tiveram dificuldade para responderem as perguntas, por causa do português, já que eles são alfabetizados primeiro em Língua Brasileira de Sinais, e, para isso, contaram com a minha ajuda e a de um intérprete. As mulheres tinham vergonha de colocar a idade, pois se achavam velhas para estarem em um sala de aula. Já os rapazes não tiveram problemas com isso.

Dos nove participantes, quatro afirmaram que seus familiares o consideravam portadores de deficiência auditiva, três ficaram em dúvida e dois disseram que seus parentes o viam como surdos. Seis se assumiram como pessoas surdas, inclusive os três que apresentavam dúvida quanto a opinião de sua família. As outras três pessoas que se achavam deficientes eram as que pensavam que seus familiares também as viam assim. Há dois importantes motivos para um surdo se assumir como deficiente: o primeiro é a falta de habilidade em Libras e o segundo é a estigmatização imposta pela sociedade.

Apliquei também um questionário com a professora da turma, Neiva Cardins, sobre práticas pedagógicas. Ela afirmou que considerava os estudantes como sujeitos surdos e que buscava, durante as aulas, contextualizar as situações cotidianas, apresentar vídeo-aulas produzidas por docentes ou instrutores surdos, fazer contação de histórias em Libras, dramatização, uso de encarte publicitário e murais para aprimoramento do vocabulário dos alunos.

Marilena Chauí (1986), focada na cultura popular no Brasil, buscou defini-la e entender sua dinâmica. "Enfim, do ponto de vista oficial ou estatal, 'popular' costuma designar o regional, o tradicional e o folclore" (CHAUÍ, 1986, p. 10). Confrontando à identificação entre "cultura de massa" e "cultura popular", Chauí (1986) sugere diferenciá-las, estabelecendo relações entre cultura de massa e a classe dominante – onde encontramos os

ouvintes – e cultura popular à classe dominada – onde se enquadram os surdos. Depois, a pesquisadora estuda o comportamento do subordinado diante do dominador, levando em consideração as estratégias de aceitação e recusa. Ela afirma que a própria sociedade civil é autoritária, ordenada sobre relações de favor e dependência. A autora prossegue mostrando como as classes minoritárias lutam para o fim dessa hegemonia.

A interpretação da realidade política brasileira transmitida por essa memória possui duas características principais: por um lado, visualiza as modificações ocorridas no país privilegiando as ações do Estado e dando pouco ou quase nenhum relevo aos movimentos sociais populares que contribuíram para elas (o que é paradoxal, para quem fala em democratização); por outro lado, define o autoritarismo não só como "ruptura" ou "exceção", mas sobretudo e apenas como um regime político, ou melhor, como uma forma de governo, deixando na sombra o fundamental, isto é, que a sociedade brasileira, enquanto sociedade, é autoritária. Aliás, a memória que privilegia as ações vindas do Alto e minimiza as práticas de contestação e de resistência social e popular é, ela própria, uma memória autoritária (CHAUÍ, 1986, p. 51).

Assim, a oficina de fotografia básica tinha o objetivo de despertar o olhar dos estudantes surdos para uma forma alternativa de resistência de sua cultura, buscando disseminá-la através do registro de imagens, arraigadas de significados. A busca incessante sempre foi a hibridização da comunicação, a fim de acabar com o autoritarismo social, dito por Marilena Chauí (1986), no qual "as diferenças e assimetrias sociais e pessoais são imediatamente transformadas em desigualdades" (CHAUÍ, 1986, p. 54), que ela considera uma "violência tanto maior porque invisível sob o paternalismo e o clientelismo, considerados naturais e, por vezes, exaltados como qualidades positivas do 'caráter nacional'" (CHAUÍ, 1986, p. 54).

Prosseguindo sobre a oficina de fotografia. A sala estava organizada em formato de um semi-círculo, para que todos pudessem se ver e interagir. Durante uma hora, expliquei os conceitos básicos da fotografia e fotojornalismo, sempre com bastante figuras para exemplificar. Exercitamos, na sala, as características e diferenças de cada imagem. O português falado ia perdendo espaço à Libras. Depois, foi a vez deles colocarem em prática o que havíamos acabado de estudar. Como não tinham câmeras suficientes para todos, dividi a turma em três equipes e eles revezaram as máquinas fotográficas entre si. Os grupos tinham trinta minutos para fazer a atividade pelas dependências da escola e depois nos encontraríamos na sala.

Observei que os rapazes preocupavam-se mais em tentar aplicar algumas técnicas, como foto zoomada e primeiro plano. Já as moças buscavam expressar o sentimento que tinham sobre as pessoas com quem conviviam e as dificuldades encontradas por serem surdas, por exemplo, com fotos reproduzindo uma conversa telefônica em um telefone de uso público. Uma das participantes estava noiva e seu futuro marido era ouvinte. Ele ficava na escola esperando as atividades acabarem para irem juntos para casa. Interessante perceber que ele procurava não interferir naquele momento que era dela. Eu até falei com aquele homem sem saber que eles eram um casal.

Figura 9 – Registro de aluna surda conversando através de um telefone público



Essa imagem, particularmente, achei, no mínimo, curiosa. Não imaginei que elas iriam tirar uma foto como se fossem ouvintes. Fiquei a pensar o motivo daquela fotografia: será que elas gostariam de ter audição? A aluna quis mostrar que não há preconceitos da parte dos surdos em relação aos ouvintes? Foi uma maneira de mostrar que deseja a inclusão, onde surdos e não-surdos se comunicam naturalmente? Ou é simplesmente uma foto tirada sem

intenção de despertar um estudo sobre a cultura surda? O objetivo do curso foi alcançado: fazer os participantes e interessados despertarem o pensamento à existência de uma cultura surda e defesa da inclusão comunicativa – fundamental para que a primeira seja percebida com um novo “olhar”.

Essa forma de trabalho caracteriza-se como resistência do movimento surdo, pois configura-se como ação de resistência cultural popular. Assim, a filósofa Chauí (1986) expõe: "(...) na lógica da Cultura Popular, o campo comunicativo se reestrutura segundo a prática, o desejo e o pensamento dos participantes" (CHAUÍ, 1986, p. 73). A exteriorização do pensamento que a comunidade Surda tem atualmente é fruto de mudanças contínuas, que, diversas vezes, dificultam definir o ponto de partida.

(...) a língua não é uma entidade isolada nem uma essência, mas uma dimensão da vida cultura em sua particularidade histórica, exprimindo relações com a natureza, com os demais membros da sociedade, com o espaço, o tempo, o visível, o invisível, o sagrado e o profano, o poder, o possível e o impossível, com o ser e o agir. O curioso do sentimento da expressão completa é sua ambivalência. Por um lado, abrem-nos para a experiência da alteridade e da diferença entre as línguas e as linguagens, por outro lado, em decorrência da articulação entre a língua e as outras dimensões da vida social, a experiência de completude e de plenitude conduz ao sentimento e à ideia da identidade (CHAUÍ, 1986, p. 110).

Retomamos aqui a ideia de alteridade, identidade e bilinguismo. Esses três fatores estão intrínsecos à ideia de hibridismo nas formas de comunicação, que acontecem nas experiências cotidianas. O pensamento de Chauí (1986) faz o distanciamento do conceito de "cultura popular" comumente conhecido. Ela destaca como sendo outra cultura, mais fechada, paralela à cultura letrada e que tem a intenção de trabalhar essas diferenças culturais, agindo dentro da cultura dominante, aceitando-a ou não.

No retorno à sala, conversamos sobre suas experiências e depois analisamos todas as fotos, de cada equipe, quanto a percepção das coisas e técnica. Ao final, fiz uma dinâmica sobre trabalho em conjunto, onde todos ficamos de mãos dadas entrelaçadas e o objetivo era desfazer o nó sem desatar do outro. Foi bastante divertido e descontraído. Saímos todos satisfeitos. Fiquei de entregá-los os certificados – os que já haviam concluído os estudos estavam ansiosos para colocar a atividade no currículo. Na volta das férias, eles encontraram algumas fotos, que haviam tirado, expostas no pátio do Instituto e seus certificados com uma foto, para cada um, da turma, na secretaria. Já havia uma chamada à próxima oficina. Depois, algumas fotografias foram retiradas e, por isso, acabei desfazendo o mural.

Figura 10 – Mural com as imagens produzidas pelos alunos da Oficina de Fotografia



Fonte: Arquivo Marina Portela.

Marilena Chauí (1986) propõe espaços configurados em realidades diferentes. O *mundo da rua* "é o espaço formal, legal, da individualidade anônima, do mercado e da sociabilidade capitalista" (CHAUÍ, 1986, p. 134), já o *mundo da casa* "é o mundo pessoal, onde cada um possui identidade reconhecida, regido por valores de lealdade e amizade, de respeito e fidelidade aos parentes, compadres, amigos e vizinhos, tecidos por relações de favor e onde se transmitem experiências e informações" (CHAUÍ, 1986, p. 134). Seguindo essa estrutura, o *mundo da casa* para os alunos surdos do Ices é composto, principalmente, pela escola e pela Associação de Surdos do Ceará. Por isso, a oficina dentro do Ices foi o espaço considerado adequado, porque era onde os participantes sentiam-se confortáveis para expressarem seus pensamentos, por meio das atividades realizadas.

Através das fotografias, ficou perceptível o desejo dos estudantes surdos em torno da igualdade da comunicação, da existência de uma convivência em harmonia entre português e

Libras. Assim como o *mundo da rua* é o *mundo da casa* à classe dominante (CHAUÍ, 1986), os surdos querem transformar o espaço da rua em local onde tenha a hibridização da comunicação. “Cremos que é porque o direito aos direitos é recusado pelas *ruas deles*, isto é, pela sociedade global, que a 'periferia' organiza o pedaço no qual não prevalecem apenas as relações do 'mundo da casa', mas estas se combinam para criar uma *outra rua*. Resistência” (CHAUÍ, 1986, p. 137).

A autora concentra sua análise nas manifestações que existem por causa da cultura dominante, seja assimilando-a – atitude conformista – ou reapropriando-se dela – atitudes de resistência – sob um “olhar” a respeito do comportamento humano. Devido a isso, Chauí (1986) acredita que a camada "popular" – os estigmatizados – não cria ou experimenta nada livre da cultura predominante, como se suas vivências culturais emergissem a partir das relações de conformismo e/ou resistência, desconsiderando outras relações, como troca ou influência do "popular" sobre o "dominante". Nesse aspecto, discordo da pesquisadora, quando comparo as relações entre surdos e ouvintes, pois a identidade e cultura surda já existiam em comunidades indígenas isoladas – como vimos no primeiro capítulo desta dissertação – e em diferentes centros urbanos e partes do mundo.

#### **4.2 Do oral ao gestual**

A terceira oficina aconteceu no dia 12 de maio de 2016. A princípio, pensei em fazer sobre o uso das redes sociais, já que muitos deles utilizavam aplicativos de mensagem para se comunicarem. No entanto, a falta de recurso, como acesso à Internet e dispositivo móvel, como celular e computador, me fez mudar de ideia. O jornal mural foi a forma encontrada de fácil produção e material acessível, para que os alunos pudessem criar seu próprio informativo, podendo ser visto por todos que frequentavam aquele espaço, sem o custo da impressão. Mais uma vez, compareci pela manhã, pois à tarde era difícil encontrar os estudantes na escola, por causa do clima quente e por não ter lanche nesse período do dia.

Importante salientar que, apesar de ter sido a última oficina aplicada para esta pesquisa – digo isso pois as professoras pediram para que eu repetisse a programação quando as aulas voltassem, foi a que tive mais dificuldade de formar turma. Os discentes estavam ansiosos para brincar de bola na quadra e a oficina não parecia muito atraente. Dessa vez, apenas três alunos participaram e não me foi fornecido aparato tecnológico para exibir a apresentação que

eu havia preparado, mesmo já tendo combinado com antecedência com funcionários do Ices. O objetivo daquela oficina não era “formar” jornalistas, mas incentivar a produção e a leitura crítica dos acontecimentos cotidianos na vida daqueles alunos, que muitas vezes não ganhavam destaque nos noticiários. Os participantes, mais do que ler uma notícia, aprenderam a interpretá-las, a fim de tirar suas próprias conclusões.

Levei cartolinas, tinta colorida e jornais. Espalhamos o material no meio da sala e expliquei como funcionava um jornal mural. O intérprete ia repassando a mensagem. Confesso que foi meio incômodo para mim, porque os participantes olhavam apenas para ele, como se eu fosse invisível. Mas isso não era verdade. Eles queriam ter conhecimento sobre o que eu dizia. Acredito que, se eu soubesse me comunicar em Libras, haveria mais troca de conhecimento, pois quando uma mensagem é interpretada, por um terceiro para outra língua, há perda de conteúdo, principalmente se este for subjetivo.

Figura 11 – Produção do jornal mural durante oficina



Fonte: Arquivo Marina Portela.

Juntos, os alunos escolheram o nome do periódico: Jornal do Ices. Como os cartazes ficariam um bom tempo fixados próximo ao mural do pátio, os estudantes fizeram recortes de

notícias frias – aquela que não requerem publicação imediata<sup>26</sup> –, que acreditaram ser de interesse da maioria dos estudantes. A utilização da educomunicação, através do jornal mural, foi fundamental, pois possibilitou fazer uma releitura do contexto escolar, trazendo reflexões sobre a atualidade, além de proporcionar a diversificação de conteúdos com uma linguagem acessível. Sobre essa junção entre Educação e Comunicação, Soares (2000) afirma:

Não é evidente, à primeira vista, especialmente ao observador da cena norte-americana, que comunicação e educação possam vir a integrar-se, em algum momento, num campo específico e autônomo de intervenção social. A história nos ensina, na verdade, que tanto a educação quanto a comunicação, ao serem instituídas pela racionalidade moderna, tiveram seus campos de atuação demarcados, no contexto do imaginário social, como espaços independentes, aparentemente neutros, cumprindo funções específicas: a educação administrando a transmissão do saber necessário ao desenvolvimento social e a comunicação responsabilizando-se pela difusão das informações, pelo lazer popular e pela manutenção do sistema produtivo através da publicidade. No entanto, no mundo latino, certa aproximação foi constatada, graças à contribuição teórico-prática de filósofos da educação como Célestin Freinet ou Paulo Freire, ou da comunicação, como Jesús Martín-Barbero e Mário Kaplún. Colaboraram também para esta aproximação o avanço das conquistas tecnológicas e o barateamento dos custos dos equipamentos, o que levou grupos ativos e organizados de especialistas a iniciarem um irreversível processo de aproximação entre estes dois campos (SOARES, 2000, p. 13).

Existem, de fato, diversas ferramentas que auxiliam o processo de comunicação. Podemos citar, por exemplo, os jornais impressos, as revistas, televisão, rádio, internet – onde há uma remodelagem desses meios – panfletos, entre outras opções, como o jornal mural. À produção deste, assuntos de interesse dos alunos e/ou da comunidade Surda foram expostos em forma de pequenas reportagens em uma cartolina, papel reciclado ou outro meio, disseminando os assuntos debatidos naquele espaço – o Ices.

Ao final, os estudantes enfeitaram as folhas, de forma que ficassem mais atraentes para os leitores. Foram criados três cartazes: um com editorial voltado para o mercado de trabalho, contendo informações sobre vaga de emprego e cursos profissionalizantes e de ensino superior. A folha principal apresentava uma reportagem sobre trabalho voluntário em hospitais, dicas de relacionamento entre mãe e filha – que ajudariam todos eles com seus respectivos responsáveis – e imagens que representavam notícias quentes, ou seja, aquelas contendo informações inéditas e que deveria ser de publicação imediata<sup>27</sup>. O terceiro cartaz

---

26 Fonte: Folha de S. Paulo. **Manual de Edição**. Disponível em:

<[http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual\\_edicao\\_m.htm](http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_edicao_m.htm)>. Acesso: 15 de dez. 2016.

27 Fonte: Folha de S. Paulo. **Manual de Edição**. Disponível em:

<[http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual\\_edicao\\_m.htm](http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_edicao_m.htm)>. Acesso: 15 dez. 2016.

contava com recortes sobre a história da cidade de Fortaleza e uma matéria a respeito da capacidade de mudança social por meio do diálogo.

O grande desafio foi selecionar imagens que deveriam falar quase que por si só, sem a necessidade de incluir textos longos. Assim como na oficina de fotografia, em que a mensagem era transmitida somente por imagem, no jornal mural as fotos eram tão importantes quanto. O bordão “uma foto vale mais que mil palavras” foi presente nesse trabalho, porque as fotografias ajudaram a situar o leitor no espaço descrito pela reportagem. Uma matéria jornalística sobre o mutirão de limpeza feito no bairro ou na escola, por exemplo, pode ser utilizada junto com a foto. Esses elementos gráficos, as fotografias e ilustrações têm, da mesma maneira que a escrita, um papel informativo, interpretativo e opinativo, facilitando o processo de leitura. "A hegemonia da construção e legitimação das representações sociais passou, assim, indubitavelmente à comunicação de massa" (SOARES, 2000, p. 15).

Figura 12 – Cartolina representando a primeira página do Jornal do Ices



Fonte: Arquivo Marina Portela.

Acredito que as escolhas dos temas foram bem sugestivas, pois giravam em torno daquela realidade, das preocupações com o futuro, de se capacitarem para conseguir um

trabalho; como conviver com outras pessoas diferentes, no entanto que estão presentes no dia a dia; e saber mais sobre o lugar em que vivem. Após fixarmos os cartazes, muitos alunos que não participaram ficaram curiosos e foram logo ver. Diferente da primeira oficina (de fotografia), as outras duas (cinema – contada no capítulo dois desta pesquisa – e jornal mural) não tiveram certificados de participação, pelo motivo de que não havia como controlar os estudantes participantes, devido a rotatividade, circunstanciais da greve.

De acordo com Soares (2000), "a comunicação de massa faz as pessoas sentirem-se, de alguma forma, cidadãs de um mundo em mutação" (SOARES, 2000, p. 15). Os discentes, ao criarem o jornal mural, tinham a consciência da importância de atuarem como agentes da inclusão, levando informação para todas as pessoas que circulavam pela Escola. Em busca de disseminar a cultura surda, aquele informativo era um meio de ação de resistência, no qual encontravam-se assuntos que fazem parte da realidade dos indivíduos. "A apropriação da cultura por parte dos usuários dos meios de informação pode constituir-se em plataforma para uma ação educativa coerente com as necessidades atuais" (SOARES, 2000, p. 17).

A escola é o espaço onde é oferecida a oportunidade de construção do conhecimento, elementos essenciais à participação do aluno no seu meio de convivência. Antes, informativos produzidos somente por ouvintes, agora mostravam que surdos também poderiam contribuir. A diferença não era impecilho à comunicação. O jornal mural era acessível, de entendimento tanto para quem tinha audição, quanto para quem não possuía. Assim, é expresso que, de forma lúdica, a aprendizagem também acontece por meio da oficina. A atividade possibilitou os alunos, sejam os que estavam presentes nessa atividade ou outros do Instituto, conhecerem e divulgarem a história dos surdos, mostrando a necessidade de haver inclusão social.

#### ***4.2.1 Cidadania e consumo***

Canclini (2008), no que diz respeito à apropriação da cultura, afirma que está ocorrendo uma reparação cultural pelas mãos de usuários e receptores dos meios. Para ele, o consumo descontrolado serve, em especial, para que possamos refletir. O consumo é, para Canclini (2008), um conjunto de processos socioculturais, no qual acontece a apropriação e o uso de artigos materiais e espirituais. Através do consumo é manifestado uma racionalidade, ou seja, uma visão de mundo. Podemos dizer que o consumo tem como função, acima de tudo, diferenciar as pessoas, os educandários e as classes sociais, por exemplo.

O conhecimento produzido nas oficinas, principalmente na de jornal mural, foi impulsionado pela fragilidade dos espaços acessíveis para todos na cidade, à prática livre de convivência e de atividades culturais que promovam a sociabilidade e consciência coletiva. A realidade da pessoa surda, historicamente marcada pela dificuldade de acesso a informação em diferentes contextos, não afirma aqui que tal realidade se encaixa da mesma maneira em todos os lugares do mundo, tampouco que a solução para tais problemas sejam apenas facilitar as condições de direito a informação ou locais para práticas de convivência, contudo há a intenção de aprofundar as contribuições teóricas que refletem esses processos.

O mundo capitalista faz com que a economia monetária racionalize e imponha formas de vida ao ponto de repulsar elementos subjetivos da condição humana (SIMMEL, 1967). De acordo com Simmel (1967), “a autopreservação de certas personalidades é comprada ao preço da desvalorização de todo o mundo objetivo, uma desvalorização que, no final, arrasta inevitavelmente a personalidade da própria pessoa para uma sensação de igual inutilidade” (SIMMEL, 1967, p. 16). Já não se pode contar com a atitude indiferente, utilizada por este autor, para tratar do desinteresse das pessoas diante das distinções entre as coisas. Entretanto, os meios sociais, as cidades contemporâneas, revelam lutas além das visadas pelo mercado financeiro.

Existem lutas de classes por reconhecimento de suas práticas e modos de usar o espaço em que vivem, consoantes em outras dinâmicas, como as representadas em *Consumidores e Cidadãos* (CANCLINI, 2008), quando o autor afirma que “faz-se necessário que nós, pesquisadores, realizemos análises cuidadosas da remodelação dos espaços públicos e dos dispositivos que se perdem ou se recriam para o reconhecimento ou a proscricção das múltiplas vozes presentes em cada sociedade” (CANCLINI, 2008, p. 18 e 19). Prosseguindo o pensamento, Canclini (2008) relaciona os movimentos globalizados com os modos de conceber a multiculturalidade em cada região.

O multiculturalismo liberal postula a igualdade natural e a equivalência cognitiva entre raças, enquanto o de esquerda explica as violações desta igualdade pelo acesso desigual aos bens. Mas apenas poucos autores, como McLaren, sustentam a necessidade de "legitimar as múltiplas tradições de conhecimento" simultaneamente, e de fazer predominarem as construções solidárias sobre as reivindicações de cada grupo (CANCLINI, 2008, p. 20).

Em vista disso, o ofício de observação crítica das teorias que concebem os espaços de sociabilidade, sejam eles públicos, privados e/ou abandonados, requer a necessidade de uma

análise engajada, através de manifestações de um retrocesso da cidadania ou do emuralhamento da vida social – internet e televisão, ou seja, aparelhamento tecnológico (GOMES, 2002) – ou ainda identificando os modos de subjetividades que foram construídos na relação entre indivíduos e sociedades (FORTUNA, 1997). "O discurso que funda a identidade comunitária é o da diferença" (GOMES, 2002, p. 60) e esta diferenciação é formada com traços marcantes, que podem diferenciar determinado grupo.

Desse modo, por meio das atividades desenvolvidas no Ices, foi elaborado um caminho – a partir de algumas contribuições entre teorias e práticas – que fazem alusão a diferentes narrativas vinculadas aos modos de uso da comunicação. É considerado ainda a sua relação com as lutas e as formas de resistência do indivíduo surdo à uniformização da linguagem e à submissão (SIMMEL, 1967), em face às engrenagens da vida contemporânea.

Os desafios aqui expostos, que colocam-se à sociedade, são discutidos principalmente entre os profissionais das áreas de Educação e Comunicação, enfim, uma gama de profissões que utilizam o espaço público como palco de suas intervenções. Para esse exercício, foi necessário a utilização de diferentes contribuições. Algumas dessas, vieram da dedicação travada pelos indivíduos atingidos diretamente ou coletivos que reivindicam o uso de outras formas de comunicação para além da que monopoliza a sociedade, a do ouvinte, que prioriza a fala.

Os autores evidenciados deixam claro que já existem atividades voltadas à relação entre a comunicação e a educação, por meio de instrumentais tecnológicos e ação política de pesquisadores que almejam o exercício da cidadania. Nesse sentido, o pensamento proposto por Canclini (2008), Fortuna (1997), Gomes (2002) e Simmel (1967) – anteriormente sugerido por Paulo Freire (1983) –, retrata uma intenção político-pedagógica que traz à reflexão da correlação de Comunicação somada à Educação.

A sociedade estipulou técnicas e modos de comunicação entre pessoas, através de diferentes recursos. A educação é validada na esfera oficial, da precisão ínfima que seja de construção da cidadania, ao passo que a comunicação é vista como algo intrínseco ao sistema. Esse discurso faz a Educação e a Comunicação distanciarem-se, porque a fala do educacional é enquadrada e considerada oficial, logo, não é questionada; ela é imposta em formato curricular, “presa” ao Estado, ou seja, é burocrática. Já no discurso comunicacional acontece o inverso, pois ele é aberto, aceita novas e diferentes formas e modelos de interação. A comunicação está associada ao mercado, por isso, aprimora-se e possui liberdade para modelar a forma atual.

Desse modo, a Educação e a Comunicação não poderiam integrar-se, pois estariam desviando-se de sua razão de ser. O reconhecimento da existência e necessidade de haver um campo integrador é válido, através da interdiscursividade e aprofundamento teórico e prático, levando em consideração a incorporação de ferramentas e modos de comunicação e a informação no processo educativo. O que implicaria em ganhos substanciais no conceito de cidadania, modificando as práticas do discurso, como afirma Canclini (2008):

A cidadania e os direitos não falam unicamente da estrutura formal de uma sociedade; indicam, além disso, o estado da luta pelo reconhecimento dos outros como sujeitos de “interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas”. Os direitos são reconceitualizados como “princípios reguladores das práticas sociais, definindo as regras das reciprocidades esperadas na vida em sociedade através da atribuição mutuamente consentida (e negociada) das obrigações e responsabilidades, garantias e prerrogativas de cada um”. Os direitos são concebidos como expressão de uma ordem estatal e como “uma gramática civil” (CANCLINI, 2008, p. 36).

Buscamos, assim, alcançar o equilíbrio entre Estado e sociedade, por meio da recusa à dominação estatal sobre a Educação e em favor da autonomia e força transformadora dos movimentos sociais, fazendo uso da Comunicação, como um conjunto. É importante repensar a cidadania, a fim de visualizarmos diferentes formas de interação entre a conversação oral e gestual, sendo aceitas não somente pelo Estado, ambas legítimas.

#### ***4.2.2 Diálogo além da sala de aula***

Prosseguindo à reflexão em relação a necessidade de articulação da comunicação com outras áreas do saber, percebe-se que a Comunicação e a Educação estão de fato unidas, constituindo-se. A atividade de jornal mural teve esse caráter e possibilitou aos alunos, sejam os que participaram dessa oficina ou os que estavam fora da sala de aula, mas que faziam parte do convívio, pudessem conhecer um pouco dos meios para produção e disseminação da informação, voltada à inclusão, vista como necessária. Com o conhecimento adquirido e vivido, os estudantes puderam perceber o valor de sua cultura e da informatização para alcançar igualdade e cidadania. Assim, os alunos da oficina tornaram-se aptos a dar andamento às atividades, em diferentes locais, fora do ambiente do Instituto, onde houver expressão no tratamento entre ouvintes e surdos, seja como fator positivo ou negativo.

Canclini (2008) sintetiza as mudanças em um novo cenário sociocultural. Para isso, um de seus processos é “a passagem do cidadão como representante de uma opinião pública ao cidadão interessado em desfrutar de uma certa qualidade de vida” (CANCLINI, 2008, p. 40). Um exemplo dessa mudança é a forma que esses argumentos estão sendo produzidos, por isso a importância da educomunicação, para não entrar em abordagens de pouca reflexão. “A hegemonia cultural não se realiza mediante ações verticais, nas quais os dominadores capturariam os receptores” (CANCLINI, 2008, p. 60). A eficácia da comunicação está diretamente ligada à interação de colaboração e transação entre as pessoas (CANCLINI, 2008).

Através dos recursos oferecidos, os participantes surdos trabalharam, acima de tudo, em busca de identificar os fatores que os motivaram. A partir da análise de uma foto ou uma matéria publicada em jornal, trazendo isso para dentro de seu contexto, os alunos procuraram identificar o que foi mostrado, como ocorreu o fato e qual a relação com o seu cotidiano. Uma das finalidades foi possibilitar a articulação de um levantamento crítico da visão de cada participante em relação ao que foi visto nos periódicos. Algumas imagens foram analisadas levando em consideração as técnicas e narrativas empregadas. Os exercícios ajudaram os estudantes a reescreverem seus objetivos e produzirem novos sentidos, abrindo espaço para que novos assuntos sejam abordados. Logo, despertaria os alunos para o interesse em produzir material para um mural da turma, ou jornal da escola e até mesmo do bairro.

Retomando o pensamento inicial deste trabalho, com Maria Ozanira da Silva e Silva (1986), sobre a pesquisa participante, a autora afirma que o propósito desse modelo de pesquisa, por meio de oficinas em grupos, é “criar possibilidades para um pensar crítico da realidade de modo a favorecer o processo de conscientização da população envolvida e dos pesquisadores” (SILVA, 1986, p. 60). Fundamentada em Paulo Freire (1983), a autora Maria Ozanira da Silva e Silva (1986) defende que essa é a “condição necessária para a transformação de todas as relações de opressão identificadas nas sociedades” (SILVA, 1986, p. 60). Logo, a pesquisa torna-se instrumento fundamental para que ocorra uma mudança social, porque sua proposta pedagógica inicia com um posicionamento que se mostra contra soluções pré-fabricadas por uma invasão cultural (SILVA, 1986).

A partir dessas análises e das discussões nos grupos das oficinas realizadas, foi possível enumerar ações, que os sujeitos surdos gostariam que fossem acatadas pela sociedade em geral. Para os surdos, pesquisas como esta funcionam como apoio para educar as pessoas a respeito da forma como eles são tratados, com pouca vivência de comunicação entre

indivíduos culturalmente diferentes. Assim, segue algumas ações de sinalizações que podem facilitar o contato entre surdo e ouvinte que não tem conhecimento sobre a língua de sinais.

#### *4.2.2.1 Ações atitudinais*

A primeira dica é: quando um ouvinte quiser conversar com uma pessoa surda, caso ela não esteja prestando atenção, ele deve acenar para ela ou tocar em seu braço, com leveza. Outro fator interessante é sempre manter o contato visual, isto é, face a face, pois, caso vire para outro lado, a pessoa surda pode pensar que a conversa terminou.

É importante dirigir-se primeiro à pessoa surda, mesmo que esteja acompanhado por um intérprete de Libras. O ouvinte não deve hesitar ou ter medo de se comunicar com um surdo. Através de expressões faciais, gestos e movimentos corporais, o surdo entenderá que a outra pessoa deseja se comunicar.

Caso o ouvinte não compreenda o que foi dito pelo surdo, deve solicitar que este repita o discurso. Porém, se ainda assim não conseguir entender, peça-o que escreva em papel. O importante é comunicar-se. Vale lembrar que a maioria dos surdos não domina o português escrito, por isso, ao escrever, as frases devem ser curtas, claras e objetivas.

Em ocasiões que necessitem aplaudir algum surdo, as palmas usadas pelos ouvintes de maneira audível não fazem sentido. Em vista disso, para que ele perceba o prestígio, deve-se erguer as mãos em sinal de elogio, afinal, os surdos percebem o mundo por gestos visuais. Assim, ao organizar um evento, é primordial o uso de avisos visuais, mantendo o local bastante iluminado.

Outro ponto a ser esclarecido é durante a exibição de um filme. Se não houver legenda ou tradução simultânea em Língua Brasileira de Sinais, a equipe organizadora deve providenciar, com antecedência, um resumo do filme ou a programação dos acontecimentos. É preciso que os órgãos governamentais garantam que as pessoas com perda auditiva preservem sua capacidade legal e liberdade.

Em parceria com organizações e entidades baseadas na comunidade Surda, é possível criar um trabalho de educação para familiares, educandários e setores governamentais e privados, para que esses ofereçam atendimento qualificado, quando seus serviços forem

prestados e possam diminuir barreiras de convivência, no intuito de evitar o isolamento das pessoas com surdez.

As medidas acima favorecem o apoio aos sujeitos surdos e colaboram para o desenvolvimento de relações entre pessoas. A falta de comunicação acessível, exposta pelos participantes surdos, dificulta os sujeitos surdos de obterem informações básicas, como prestabilidades disponibilizadas por órgãos governamentais ou não. Desse modo, torna-se mais incompreensível e custosa a comunicação em instituições de ensino e outros serviços que possam ser de interesse. É importante que tenham profissionais de serviços com habilidades ou recursos em interpretação de Libras e até mesmo materiais em *braille* – para se comunicarem com indivíduos que não tenham audição e visão.

#### 4.2.3 *Os sons dos gestos*

A busca pela prevenção e fim de todas as formas de discriminação, com a finalidade de “propiciar a sua plena integração à sociedade”, conforme o artigo 2 da Convenção da Guatemala (1999)<sup>28</sup>, podem ser promovidas por meio de produção de conhecimento coletivo. Como nas línguas orais, a língua de sinais apresenta componentes em sua estrutura, como semântica, sintaxe, pragmática, entre outros elementos considerados instrumentos linguísticos (BRITO, 1997).

As línguas de sinais são línguas naturais porque, como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque, devido à sua estrutura, permitem a expressão de qualquer conceito — descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato — enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano. As línguas de sinais são complexas porque dotadas de todos os mecanismos necessários aos objetivos mencionados, porém, econômicas e “lógicas” porque servem para atingir todos esses objetivos de forma rápida e eficiente e até certo ponto de forma automática. Tratando-se de significados que demandam operações complexas que devem ser transmitidas prontamente diante de diferentes situações e contextos, seus usuários terão que se utilizar dos mecanismos estruturais que elas oferecem de forma apropriada sem ter que pensar e elaborar longamente sobre como atingir seus objetivos linguísticos. As línguas de sinais distinguem-se das línguas orais porque se utilizam de um meio ou canal visual-espacial e não oral auditivo. Assim, articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente, ou seja, usam o espaço e as dimensões que ele oferece na constituição de seus mecanismos “fonológicos”, morfológicos, sintáticos e semânticos para veicular significados, os quais são

---

<sup>28</sup> Convenção de 28 de maio de 1999, para eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade. Fonte: Faders. Disponível em: <faders.rs.gov.br/legislacao>. Acesso: 10 jan. 2017.

percebidos pelos seus usuários por meio das mesmas dimensões espaciais (BRITO, 1997, p. 19).

Muitas vezes, queremos que o referente seja representado de forma icônica na sinalização gestual, como foi exemplificado na narração sobre o curso de Libras Básico, na UFC. No entanto, os signos das línguas de sinais não são universais, nem tampouco uma cópia da realidade. “Cada língua de sinais representa seus referentes, ainda que de forma icônica, convencionalmente, porque cada uma vê os objetos, seres e eventos representados em seus sinais ou palavras sob uma determinada ótica ou perspectiva” (BRITO, 1997, p. 20). A oficina de jornal mural ofereceu a oportunidade para aprender na prática. Os cartazes elaborados pela própria turma foram ideais para o exercício de elaboração e à experiência coletiva.

Nesses casos, podemos reafirmar que não se trata de torná-los jornalistas, mas de proporcionar o contato com uma estratégia de letramento eficiente, gerada a partir de uma ferramenta pedagógica que faz uso dos recursos de linguagem, da contextualização e da construção de sentidos. Em busca do entendimento de Brandão (1985) sobre a intenção da pesquisa participante, nota-se que ele enxerga esse tipo de trabalho como uma nova modalidade de produção de conhecimento coletivo, levando em consideração as condições de vida dos grupos e das classes populares.

Conhecimento coletivo, a partir de um trabalho, que recria, de dentro para fora, formas concretas dessas gentes, grupos e classes participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seu saber a respeito de si próprias. Um conhecimento que, saído da prática política que torna possível e proveitoso o compromisso de grupos populares com grupos de cientistas sociais, por exemplo, seja um instrumento a mais no reforço do poder do povo. Poder que se arma com a participação do intelectual (o cientista, o professor, o estudante, o agente de pastoral, o trabalhador social e outros profissionais militantes) comprometidos de algum modo com a causa popular (BRANDÃO, 1985, p. 9 e 10).

Está evidente que algo deve ser feito para amenizar as estigmatizações a respeito do surdo e facilitar a convivência, por meio de aceitação da diferença. Não se pode acumular conhecimento social sem fazer uso disso em nome de uma causa. Mais do que conhecer algo para somente repassar o que foi adquirido, a pesquisa tem a pretensão de transformar a sociedade. Querer entender o surdo não é o suficiente. Deve-se participar da produção e troca

de conhecimento, para que seja alcançado o verdadeiro bilinguismo, que é a aceitação e interesse de aprendizado com o outro indivíduo.

(...) são todas as dimensões de vida quotidiana de uma determinada comunidade – inclusive seus sonhos, aspirações e projetos – que constituem o discurso a ser decodificado. E, no interior deste discurso, o que nos interessa sobretudo é fazer emergir as contradições e incoerências entre o falar e o agir, entre a percepção da realidade e de si e as pautas de comportamento quotidiano, entre o sonho e a realidade, entre o real e o possível (OLIVEIRA & OLIVEIRA *in* BRANDÃO, 1985, p. 30).

As relações sociais não são visíveis, antes, são estabelecidas por uma estrutura de dominação. É preciso recorrer ao que está marginalizado e protesta. Não para privilegiá-los, mas para emergir a parte reprimida das relações sociais. Isso revela o objetivo de conhecer a sua própria realidade, por intermédio da participação da produção desse conhecimento. Paulo Freire (1983), em seu livro *Extensão ou comunicação?*, ressalta os processos comunicacionais que se estabelecem no agir pedagógico libertador. Para ele, o homem é um ser de relação. Nesse contexto, a comunicação é retratada como um elemento do processo educativo e não por meio do recorte do "messianismo tecnológico", que influencia o estilo de vida. Freire (1983) alerta que, apesar de todo desenvolvimento ser modernização, nem toda modernização é desenvolvimento.

Na modernização, de caráter puramente mecânico, tecnicista, manipulador, o centro de decisão da mudança não se acha na área em transformação, mas fora dela. A estrutura que se transforma não é sujeito de sua transformação. No desenvolvimento, pelo contrário, o ponto de decisão se encontra no ser que se transforma e seu processo não se verifica mecanicamente. Desta maneira, se bem que todo desenvolvimento seja modernização, nem toda modernização é desenvolvimento (FREIRE, 1983, p. 38).

Assim, forma uma estratégia entre comunicação e educação. a comunicação mostra-se ligada à relação, enquanto modo dialógico – ou seja, vivenciar o diálogo e não manipulá-lo – de interação do agir educomunicativo. Dessa forma, foi pensado e desenvolvido o planejamento das oficinas, de modo a ver os métodos utilizados como forma acessível e de eficácia, pois acreditamos que é por meio do diálogo que ocorrem as mudanças, principalmente se essa conversa não exige barreiras tecnológicas. Isso não significa educar através do instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação colabore com os

processos educativos, em outras palavras, educar pela comunicação e não à comunicação. Sob essa perspectiva da comunicação educativa como relação e não mais objeto, Freire (1983) conecta os espaços do contexto sociocultural, da comunicação e da educação.

Não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado. Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação. Corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam (FREIRE, 1983, p. 44).

Paulo Freire (1983) defende que é preciso que haja coparticipação entre pessoas para pensar e isso ocorre pela comunicação. Por isso, um determinado assunto não pode ser simplesmente comunicado de um sujeito para outro. “A comunicação, pelo contrário, implica numa reciprocidade que não pode ser rompida” (FREIRE, 1983, p. 45). Se não houvesse reciprocidade, caracterizaria extensão do conteúdo, porque na comunicação todos os sujeitos são ativos.

O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos linguísticos. É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito (FREIRE, 1983, p. 45).

Freire (1983) não está defendendo a ideia de que a comunicação deve ser verbal. O que ele quer dizer, nesse trecho de seu livro, é que somente é considerada efetivamente comunicação quando há diálogo, ou seja, troca de conhecimento e informação. Para os dois lados se expressarem é preciso que um conheça o método de comunicação do outro, que pode ser por meio da fala ou gestual, como a Libras, por exemplo, mas, para isso, é preciso interesse e envolvimento por ambas as partes.

Quando ocorrer esse entendimento, no caso, por parte dos ouvintes – que pode ser comparado ao papel do pesquisador que se acha detentor do conhecimento, no livro *Extensão ou comunicação* – é que vai ocorrer uma troca de experiência e entendimento entre surdo e ouvinte, diminuindo a diferença e o domínio da linguagem oral. “Se não há este acordo em

torno dos signos, como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos, o que impossibilita a comunicação” (FREIRE, 1983, p. 46).

Em torno de um fato – que Freire (1983) usa a colheita como exemplo, usaremos a comunicação entre surdo e ouvinte, no caso desta pesquisa – poderemos fazer uso de um sistema simbólico inacessível para os surdos, com a linguagem dominante (verbal). Esta exprime-se em um meio de signos linguísticos próprios, que pode dificultar de ser alcançado por indivíduos que não têm audição. Logo, essa forma de transmissão de mensagem é cada vez menos indicada como método eficiente à comunicação, e não extensão – que seria uma invasão cultural e domesticação (FREIRE, 1983).

O diálogo problematizador, indispensável, carrega consigo o objetivo de diminuir a distância entre a expressão significativa do técnico – ou seja, do ouvinte – e a percepção pelos camponeses – os surdos – em torno do significado. Dessa maneira, o significado passa a ter o mesmo sentido para ambos (FREIRE, 1983). Isso apenas é possível na “comunicação e intercomunicação dos sujeitos pensantes a propósito do pensado, e nunca através da extensão do pensado de um sujeito até o outro” (FREIRE, 1983, p. 46). Mais do que conhecer a Língua de Sinais, é necessário também saber sobre a cultura surda. Pois, como Freire (1983) afirma:

Não obstante, a compreensão dos signos, como tampouco a compreensão do contexto, não são suficientes para que eu compartilhe de sua convicção. Pois bem, ao não compartilhar da convicção ou da crença mágica deste camponês, invalido o que há nela de “teoria” ou pseudociência, que envolve todo um conjunto de “conhecimentos técnicos”. Mas o que não se pode esquecer é que, o que constitui para nós, em contraposição à crença mágica do camponês, o domínio dos significados (...), aparece ao camponês como uma contradição à sua “ciência” também. Neste caso, a convicção do camponês, de caráter mágico, convicção em torno de sua técnicas incipientes e empíricas, se choca necessariamente com os “significados” técnicos dos agrônomos. Daí que a relação do agrônomo com os camponeses, de ordem sistemática e programada, não possa deixar de realizar-se numa situação gnosiológica, portanto, dialógica e comunicativa. Ainda quando estivéssemos de acordo – o que não é o caso – com a ação “extensiva” do conhecimento, em que um sujeito o leva a outro (que deixa, por isto mesmo, de ser sujeito), seria necessário não somente que os signos tivessem o mesmo significado, mas também que o conteúdo do conhecimento estendido se gerasse num terreno comum aos pólos da relação. Como esta não é a situação concreta entre nós, a tendência do extensionismo é cair facilmente no uso de técnicas de propaganda, de persuasão, no vasto setor que se vem chamando “meios de comunicação de massa”. Em última análise, meios de comunicados às massas, através de cujas técnicas as massas são conduzidas e manipuladas, e, por isto mesmo, não se encontram comprometidas num processo educativo-libertador (FREIRE, 1983, p. 49).

Freire apresenta a extensão como antidialógica e desumana. Ele reflete a necessidade de transformação cultural e o papel do educador. É notória a preocupação do autor sobre a

dialogicidade, a importância da reflexão e a necessidade da *práxis*, refletindo para que o sujeito saia da mera percepção ingênua (*doxa*) para o verdadeiro saber (*logos*). Destaca-se a intersubjetividade e a comunicação. É fundamental ver as pessoas em sua interação com a realidade e conhecer o histórico-social-cultural no fazer dos indivíduos. O homem é um ser dinâmico e, segundo Freire (1983), é impossível querer adaptar alguém, pois adaptação exige uma realidade acabada, que não se recria.

Martín-Barbero (1997) contribui com essa discussão, a partir de uma classificação proposta pela antropóloga Margaret Mead (1997), que faz uma diferenciação entre três tipos de cultura: a *pós-figurativa*, no qual os mais novos aprendem sobretudo através dos adultos; a *cofigurativa*, que tem como modelo a conduta dos contemporâneos, onde todos – sejam jovens ou adultos – aprendem na conjuntura das relações sociais em que estão envolvidos; e a *pré-figurativa*, em que os mais velhos também aprendem com os mais novos, rompendo com o conhecimento passado através de gerações.

Mead (1997) verifica que as sociedades primitivas e os redutos ideológicos e religiosos são, em suma, *pós-figurativos* e sumarizam a autoridade do passado. De modo distinto, as grandes civilizações, que desenvolveram técnicas para incorporar mudanças, se valem às formas de aprendizagem *cofigurativa*, a partir de grupos com poder de influência. É necessário inovar com os modelos de relação pedagógica e comunicativa, no intuito não de impor o que devem aprender, mas como devem fazê-lo, além de mostrar qual é o valor do compromisso.

En tales culturas cada objeto refuerza, por su configuración y por la forma en que se lo maneja, acepta, rechaza, abusa, rompe o venera indebidamente, la forma en que se fabrica y emplea todo otro objeto. Cada ademán refuerza, recuerda y refleja todo otro ademán, le sirve de imagen o eco, y es una versión más o menos completa de él. (...) Las culturas sencillas de los pueblos que han estado aislados de otros pueblos destacan más nítidamente esta circunstancia. Pero las culturas muy complejas pueden tener sin embargo un estilo postfigurativo, y en consecuencia pueden exhibir todas las características de las otras culturas postfigurativas: la falta de una conciencia de cambio y la capacidad para estampar exitosa e indeleblemente en cada niño la forma cultural (MEAD, 1997, p. 37).

A partir desse referencial, Martín-Barbero (1997) estuda as temporalidades da educação, observando que a comunicação pedagógica, apoiada no texto impresso ou real (que não é virtual), incorpora e aumenta o tempo desse tipo de saber. No entanto, ele afirma que isso se dá pelo fato dela apoiar-se em conteúdos reconstituíveis e se valer de um modelo de

leitura passiva, que afasta a dialogicidade. Martín-Barbero (1997) defende a tecnicidade midiática como uma dimensão estratégica da cultura, vista, por vezes, com desconfiança pela escola, por agir como elemento desequilibrador de aprendizagens herdadas por tradição. Os meios mexem com os limites entre razão e imaginação, saber e informação, arte e ciência e traz novos espaços e velocidades.

Como a transnacionalização opera principalmente no campo das tecnologias de comunicação - satélites, telemática - é no campo da comunicação que a questão nacional hoje encontra seu ponto de fusão. E isto se dá tanto no quadro das relações entre as classes quanto no das relações entre os povos e as etnias, que convertem a Nação num foco de contradições e conflitos inéditos, cuja validade social não cabe nas fórmulas políticas tradicionais, já que estão trazendo à luz novos atores sociais que questionam a cultura política tradicional tanto à esquerda quanto à direita (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 283).

Como podemos notar, a discussão sobre o tempo pedagógico trata de questões relacionadas à ruptura de gerações, conflitos, alienação, resistências e insurgências. Não queremos aqui tirar o mérito de Martín-Barbero (1997) ao referir-se ao avanço tecnológico como fator primordial à difusão do conhecimento, até mesmo pelo autor ser contra com o modelo informacional, que seria uma forma de extensão, como afirma Freire (1983). Mas, cada situação merece ser analisada com cautela para que seja detectada qual melhor forma de aprendizado. A acessibilidade também está presente nesse caso, como as oficinas com os estudantes do Ices, que a maneira que tinha para realizar o trabalho era através de métodos tradicionais, considerados mecânicos por Martín-Barbero (1997).

A educomunicação emerge um novo paradigma discursivo, formado por conceitos transdisciplinares, como apontado anteriormente. É importante compreender a comunicação no espaço educativo, voltado para criação de projetos e à realização de processos que se articulam no âmbito da comunicação, cultura e educação, criando ecossistemas comunicativos. Assim, favorece o conceito de igualdade e acessibilidade, onde, aos poucos, os indivíduos passassem a aceitar uns aos outros, facilitando a convivência entre surdo e ouvinte.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encontro entre surdos e ouvintes à inclusão social da comunidade Surda é fundamental. Como foi narrado no início da dissertação, estou em contato com o Instituto Cearense de Educação de Surdos desde a época da graduação, quando tive a oportunidade de participar da produção do *site* do Ices e da criação de um telejornal junto com uma turma de jovens, sendo essa a minha primeira experiência de trabalho com surdos. Com o passar dos anos, prossegui com ações de intervenção na comunidade, por exemplo, quando fiz parte da equipe de divulgação do congresso bilíngue, no qual a intervenção não era a pesquisa propriamente dita, e também na condução de oficinas para os estudantes.

A decisão de realizar uma pesquisa etnográfica com intervenção não foi a proposta escolhida desde o início da investigação, mas durante o percurso, quando percebi que estava agindo de modo a realizar uma intervenção, devido uma carência identificada durante o próprio campo. Eu já havia feito algumas leituras sobre metodologias etnográficas e pesquisa participante, que foram as opções escolhidas, por se encaixarem no que já estava acontecendo e que eu não havia percebido.

Carlos Rodrigues Brandão (1985) explica que o pesquisador está em contato com seu campo para servir e colaborar com seus conhecimentos científicos, “negados ao povo, àqueles para quem a pesquisa participante – onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular” (BRANDÃO, 1985, p. 11). Complementando o pensamento, Mariza Peirano (1995; 2001), focada no estudo etnográfico, afirma que a sociedade é um sistema de forças atuantes, com ideias e crenças eficazes, sendo necessária a inclusão das noções sobre uma cultura. “Sociedades não se reproduzem apenas porque os indivíduos se relacionam e porque pensam o mundo; o movimento e o dinamismo das sociedades derivam da eficácia de forças sociais ativas” (PEIRANO, 2001, p. 23).

Desse modo, em um cenário que se transformava com o tempo, encontrei os caminhos a serem percorridos, no qual os objetivos e metodologias foram definidos segundo a necessidade do percurso, de acordo como o campo se mostrava. Estava acompanhando um processo e não apenas concebendo a cultura pesquisada, como coloca Brandão (1985). A participação é um compromisso que submete o planejamento feito da pesquisa “ao projeto

político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir” (BRANDÃO, 1995, p. 12).

O esquecimento histórico permanece e faz com que os surdos se isolem. Assim, a sociedade, como um todo, continua a ignorar e a forçar barreiras, não aceitando a diferença cultural. Os surdos e os ouvintes que concordam e se interessam pela identidade surda precisam agir em busca de transformação. É vital começar a pensar as diferentes formas de comunicação existentes, como a Libras: como o surdo e ouvinte podem conviver em um mesmo espaço, cada um com sua própria cultura e linguagem? Que ações podem ser feitas para que o surdo viva uma política de identidade na diferença?

A caminhada à inclusão e convivência da comunicação entre pessoas surdas ou não acontece na medida que tomamos um posicionamento de resistência (CHAUI, 1986). Há uma tendência, nos movimentos sociais, em expor problemas emergentes da hegemonia cultural e a participar da procura incessante por soluções para acabar ou amenizar essa hegemonia. Isso é necessário para prosseguir com os surdos, refletindo sobre sua própria identidade e cultura. Para isso, é preciso ir às camadas sociais e participar na difusão do conhecimento da presença de uma cultura surda, com língua, costumes e direitos adquiridos.

Dessa forma, talvez os ouvintistas possam se envolver com os surdos por um multiculturalismo, atentos às particularidades da diferença. Surdos e ouvintes solidários podem promover políticas de resistências. Para tal, estratégias podem ser pensadas, focalizadas no respeito aos direitos universais às condições de desenvolvimento do sujeito cultural. É importante respeitar o outro, seja como surdo, nômades, negro ou branco. A fronteira entre surdos e ouvintes deriva, entre outros elementos, da comunicação visual do surdo e isso não é uma deficiência, faz parte da diferença cultural. O problema está nas barreiras impostas pela hegemonia cultural do ouvir.

Desde minha primeira experiência no Instituto, percebi o anseio por mobilização das pessoas na própria escola, frente à possibilidade de conquistar melhorias para os surdos, através de trabalhos voluntários em prol da comunidade. Apesar de existir um grupo que os representem, dentro do Ices os estudantes perdiam espaço pela falta de apoio na criação e promoção de atividades quem incentivassem a disseminação de sua cultura. Apesar de toda a dedicação de muitos professores, como a Neiva, com o colégio, é notório em alguns momentos a pouca atitude por parte de outros profissionais, no sentido de buscar por melhorias à escola ou agregar mais pessoas.

Algumas vezes, parecia que alunos e funcionários haviam-se conformado com aquela situação da comunidade Surda. Observei que havia gente que apenas recordava a importância do Instituto no passado, que estava vivo, no entanto, poucas questões se faziam sobre o futuro do Ices, com ações para solucionar os problemas. Diante dessas observações, durante o processo da pesquisa – não digo convívio, pois permaneço frequentando o espaço – percebi que não queria apenas observar como uma pesquisadora, mas colaborar. Comecei a tentar estimular a participação dos alunos junto às oficinas. Havia momentos que eu ia somente para observar e conversar, porém, me solicitavam a participação, para fazer outras oficinas ou planejar o uso de um meio de comunicação para os surdos que fosse além dos muros da escola.

Em alguns desses momentos, eu tentava me ponderar, mas eu não soube me posicionar apenas como uma observadora. Há planos para outras atividades, após esta pesquisa. Essa é a questão em participar, saber em quais momentos deve-se interferir e em quais pode-se esperar que as pessoas daquele local tenham atitude e tomem a iniciativa. Havia vezes que parecia que as pessoas de um determinado grupo precisavam de um “tutor de fora” para orientar o que elas precisavam fazer. Aqui se encaixa a ideia anterior de Brandão (1985), que é o compartilhamento de conhecimento em prol de uma causa.

O que nos interessa é mergulhar na espessura do real, captar a lógica dinâmica e contraditória do discurso de cada ator social e de seu relacionamento com os outros atores, visando a despertar nos dominados o desejo da mudança e a elaborar, com eles, os meios de sua realização. Partimos da premissa de que a forma hierárquica e desigual da organização social atual não esgota toda a realidade nem constitui o único real possível. Debajo de todo ordenamento social aparentemente imutável, fermentam, por vezes lenta e silenciosamente, alternativas, amadurecem rupturas. Muitas vezes, o que existe hoje pode e deve ser mudado. Para isso, é preciso interrogar constantemente a realidade, assumir o direito e o dever de formular julgamentos de valor que conduzam a denunciar e recusar tudo aquilo que, na ordem social, nega a liberdade e a autonomia criadora dos movimentos sociais (BRANDÃO, 1985, p. 25 e 26).

Assim, aprendi que frequentando bastante o campo é que eu iria descobrir e conhecer como funcionava a escola e como se comportava a comunidade Surda daquele espaço. Para isso, eu tive que esperar o tempo dele. Foram com esses aprendizados, de rotina no Ices e a dinâmica de convivência com surdos, que tive o prazer de viver um trabalho de campo que me orientou nesta pesquisa. Vale ressaltar o desejo de viver e fazer parte da mesma comunidade daquelas pessoas, de me comunicar como eles e repassar o conhecimento adquirido lá.

Não há de fato uma conclusão neste trabalho. A pesquisa não acabou e o planejamento de novas oficinas está transcorrendo, por esse motivo faço as considerações finais sobre as principais questões discutidas aqui. As contribuições mais notórias são a respeito do processo participativo no Ices, no qual há uma comunidade que vive um momento de transformações, algumas perceptíveis, sobre a ascensão dos surdos – por exemplo, funcionários e ex-alunos, antes sem perspectivas de realização profissional, agora trabalhando a favor da comunidade Surda, ensinando em universidades. Esse é um ponto que também traz discussões, pois, como já ouvi de pessoas dentro do Instituto, parece que à sociedade esse é o único tipo de emprego (ensino de Libras) que um surdo tem capacidade para realizar. Mas, de todo modo, mostra uma mudança benéfica.

Nesses anos, antes mesmo da pesquisa, porém mais intensamente durante o mestrado, pude refletir sobre as formas de participação dos surdos e acompanhar os processos de mudanças daquela escola. Eu parti do conhecimento que existiam poucas instituições de ensino bilíngue para surdos, mas somente consegui entender como ouvintes e surdos se aproximavam daquele local através das observações de campo. Para isso, foi imprescindível acompanhar o cotidiano dos alunos, da professora Neiva, da Manu, da Iara, da senhora que providenciava as refeições e da mudança de direção escolar, que refletiu nitidamente na dinâmica do Ices. As conversas e as situações que presenciei, mostraram como era a maneira de se comunicar de cada um deles, quando tinham que conversar com um surdo ou com um ouvinte.

O Instituto faz parte e tem muito sentido na vida dos surdos que frequentam aquele espaço. Há quem veja a escola como instrumento para difusão da comunidade Surda, outros como único colégio que de fato é bilíngue na cidade. Existem ainda os que enxergam o Ices como uma segunda casa, como se o mundo se resumisse à escola. Pude observar as mães dos alunos passar um dia inteiro no colégio, abdicando de seus afazeres, sonhando com um futuro melhor para seus filhos. Esse amor incondicional, presente nas mães e em muitos profissionais do Instituto Cearense de Educação de Surdos, é que transforma e que me ensinou a valorizar e a fazer mais pelo outro.

A comunidade Surda é bem plural e a maioria das pessoas parece não ver a sua existência. As oficinas realizadas buscaram encontrar uma forma de comunicação alternativa eficaz, produzida pelos estudantes surdos, na tentativa de deixá-la independente do espaço do Ices, causada pelas incertezas e instabilidade que a escola está passando. A mudança deve começar pelos estudantes e pela própria diretoria da escola, no sentido de valorizar mais os

trabalhos de comunicação produzidos pelos alunos, utilizá-los com frequência, incentivando a participação e levantando discussões. Quem sabe assim iniciaria uma transformação na postura dos frequentadores da escola e da comunidade Surda, que deixariam de ser apenas reféns dos grandes veículos de comunicação e passariam a participar de forma ativa do novo projeto.

Neste trabalho, o leitor teve e tem acesso ao contexto histórico da educação dos surdos, marcada por retrocessos, passando pela datilologia, que é a educação construída através do alfabeto manual, e pela oralização, até o reconhecimento da língua de sinais e sua inclusão, com ênfase na filosofia bilíngue; conhecer as leis que temos hoje sobre inclusão social e os direitos dos surdos; e compreender a Língua Brasileira de Sinais e sua importância no processo de socialização dos surdos. O movimento Surdo comporta uma luta que se perpetua até os dias atuais.

Verificamos nesta pesquisa que as leis não são, de todo modo, respeitadas e que a inclusão do surdo não está acontecendo como de fato deveria. Observamos também que os surdos, assim como as pessoas com quaisquer outra diferença, sofrem preconceito e são estigmatizados. É importante que a sociedade busque conhecer seus direitos e ocorra uma mudança nas práticas pedagógicas, para que seja disseminada a filosofia bilíngue, oportunizando desta forma, uma aprendizagem adequada para surdos, que são excluídos da maioria das instituições de ensino, seja por falta de metodologias, recursos ou até mesmo por boa vontade.

De fato, se houvesse um investimento do Ices ou de um outro órgão no aparelhamento e capacitação de pessoas na instituição, ajudaria nesse processo. Nesse contexto, de mudanças na comunidade Surda, com novos projetos e apoio, o futuro dos estudantes passou a ter mais esperança, com expectativas que crescem e fazem refletir sobre o mesmo desafio da participação. O Instituto dos Surdos prossegue na persistência e sobrevivendo, assim como a própria comunidade Surda, que permanece lutando por seu reconhecimento e espaço dentro da hegemonia do ouvir.

Ao realizar esta pesquisa, pudemos compreender que a inclusão, a diversidade e as diferenças existem em todos e está presente em qualquer lugar. É preciso que nos sensibilizemos para notá-las, inclusive em nós mesmos. Olhar à diversidade significa entender um pouco do outro e procurar exercer a construção da cidadania. É na lógica da solidariedade e de aceitação do estranho que os projetos feitos no Ices aconteceram e tentaram despertar as

peessoas à aprendizagem de uma nova língua, de uma cultura, de diversidade identitária e da necessidade de conviver com as diferenças, que são comuns a todos nós.

Por fim, atuar na produção das fotografias, da análise de filmes e do jornal mural – como instrumentos de promoção de inclusão social por meio da escola – fizeram-me perceber que a inclusão não é utópica e que apenas precisa que as pessoas pensem nisso e busquem mudar sua maneira de agir, através de um olhar mais social, sensível e democrático perante as dificuldades alheias. Desse modo, por meio do Ices, como exemplo dessa luta, que os alunos possam passar a promover essa troca de experiências e vivências de práticas comunicativas entre surdos e ouvintes, com métodos interativos e estimulantes, respeitando a dignidade de todos os indivíduos e se constituindo, assim, em uma iniciativa fundamental para o exercício da autonomia e da cidadania, na perspectiva de ampliação do processo de inclusão social dos surdos em toda a sociedade.

## REFERÊNCIAS

- AGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BAKER-SHENK, Charlotte; COKELY, Dennis. **American Sign Language: A teacher's resource text on curriculum, methods, and evaluation**. Washington.: Gallaudet University Press, 1980.
- BARBALHO, Alexandre. **Cultura minorias e mídia: ou algumas questões postas ao liberalismo**. In: BARBALHO, Alexandre; PAIVA, Raquel (orgs.). *Comunicação e cultura das minorias*. São Paulo: Paulus, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BHABHA, Homi K. **A questão do "outro": diferença, discriminação e o discurso do colonialismo**. In HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pós-modernismo e cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- BRAGA, Robson da Silva. **"Eu era feio, agora tenho carro": encenações e práticas de consumo em clubes de forró de Fortaleza**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/109704/000951528.pdf?sequence=1>>. Acesso: 15 ago. 2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.
- BRASIL, **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005.
- BRASIL, **Lei nº 436**, de 24 de abril de 2002.
- BRASIL, **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000.
- BRITO, Lucinda Ferreira. **Educação Especial - Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: MEC, 1997.
- CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
- CAPRINO, Mônica Pegurer (org.). **Comunicação e inovação – reflexões contemporâneas**. São Paulo: Paulus, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência – aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. **Convenção da Guatemala de 28 de maio de 1999**.

Disponível em:

<[http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Convencao\\_da\\_Guatemala.pdf](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Convencao_da_Guatemala.pdf)>. Acesso: 12 dez. 2016.

DALCIN, Gladis. **Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

DAVIS, Flora. **A comunicação não-verbal**. São Paulo: Summus, 1979.

EUGENIO, Fernanda. **De como olhar onde não se vê – ser antropóloga e ser tia em uma escola especializada para crianças cegas**. In: VELHO, G. e KUSCHNIR, K. (orgs.). Pesquisas urbanas – desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

FORTUNA, Carlos. **Destradicionalização e imagem da cidade: o caso de Évora**. In: Carlos Fortuna (org.). Cidade, cultura e globalização. Oeiras: Celta, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

\_\_\_\_\_. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. São Paulo: LTC, 2004.

GOMES, Paulo César da Costa. **A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

HALL, Stuart. **Cultural studies and its theoretical legacies**. In: MORLEY, David; KUANHSING, Chen. Stuart Hall – Critical dialogues in cultural studies. London; New York: Routledge, 2005.

\_\_\_\_\_. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HYMES, Dell. **A antropologia da comunicação**. In: DANCE, Frank (org.). Teoria da comunicação humana. São Paulo: Cultrix, 1967.

\_\_\_\_\_. **Introduction: toward ethnographies of communication**. American Anthropologist 66, 1964.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MCLAREN, Peter. **La vida en las escuelas - una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación**. México: Siglo XXI, 2005.

MEAD, Margaret. **Cultura y compromiso - estudio sobre la ruptura generacional**. Barcelona: Gedisa, 1997.

MORAES, Violeta Porto; KUBASKI, Cristiane. **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas**. IX Congresso Nacional de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009.

MOURA, Maria Cecília de. **O dia do Surdo**. In: BADIN e PINTO, Cláudia Gisele. Surdo sim, mas não mudo. Revista Sentidos, ano 2, nº11, Novembro de 2002.

\_\_\_\_\_. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

\_\_\_\_\_; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. **A inclusão do surdo na universidade – mito ou realidade?**. Florianópolis: Cadernos de Tradução, v. 2, n. 26, p. 333-358, 2010.

PAIVA, Raquel. **O espírito comum: comunidade, mídia e globalismo**. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

\_\_\_\_\_. (org.). **O dito e o feito - ensaios de antropologia dos rituais**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

PERLIN, Gládis Teresinha Tachetto. **Identidades surdas**. In: SKILIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e**

**identidade**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. **O ouvinte : o outro lado do surdo**. Anais do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Florianópolis: Fapeu-002, 2003.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de Comunicação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.

RABINOW, Paul; HUBERT, Dreyfus. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

RAMOS, Clécia Regina. **Histórico da Feneis até o ano de 1988**. Petrópolis: Arara Azul, 2004. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf>>. Acesso: 13 mai. 2016.

REY, Germán; MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Os exercícios do ver - Hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: Editora Senac, 2001.

ROSSETTI, Regina. **Visões teóricas acerca das confluências entre comunicação, sociedade e inovação**. In CAPRINO, Mônica Pegurer. Comunicação e inovação – reflexões contemporâneas. São Paulo: Paulus, 2008.

SÁ, Nídia Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

\_\_\_\_\_. **Os Estudos Surdos**. [s.d.]. Disponível em: <[http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos\\_surdos\\_feneis.doc](http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos_surdos_feneis.doc)>. Acesso: 16 set. 2015.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SHIRKY, Clay. **A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1986.

SIMMEL, Georg. **A metrópole e a vida mental**. In: Otávio Guilherme Velho. O fenômeno urbano. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

\_\_\_\_\_. **A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos.** In SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (orgs.). *Identidade Social e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 1997.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: um campo de mediações.** *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 19, p. 12-24, set./dez., 2000.

SODRÉ, Muniz. **Por um conceito de minoria.** PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (orgs.). *Comunicação e cultura das minorias*. São Paulo: Paulus, 2005.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008b.

THOMPSON, John Brookshire. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia.** Petrópolis: Vozes, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol?** In: \_\_\_\_\_ (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VIEIRA, Liszt. **Os argonautas da cidadania - A sociedade civil na globalização.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

WILCOX, Phyllis Perrin; WILCOX, Sherman. **Aprender a ver.** Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo.** Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Anthropologie de la Communication – de la théorie au terrain.** Paris: Éditions du Seuil, 2001.

WRIGLEY, Owen. **Política da surdez.** Florianópolis: UFSC, 2006.

ZANI, Bruna; PIO, Ricci Bitti. **A comunicação como processo social.** Lisboa: Estampa, 1997.

## ANEXOS

## ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA PRÁTICA DA PESQUISA NO ICES



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE/ICA  
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
COMUNICAÇÃO

Fortaleza, 18 de Agosto de 2015.

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

À Senhora Diretora Francisca Carla Alves dos Santos,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará (PPGCOM/UFC) vem, respeitosamente, solicitar a Vossa Senhoria a autorização para que a aluna Marina Gomes Portela possa realizar uma pesquisa de campo no Instituto Cearense de Educação de Surdos, tendo como finalidade dar continuidade e enriquecer a pesquisa de dissertação desenvolvida por esta no Mestrado, cujo tema é Comunicação Inclusiva para Surdos.

Marina Gomes Portela, matrícula **372408** – Turma 2015, é aluna do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará, estando regularmente matriculada no período letivo 2015.2.

O PPGCOM/UFC trata-se de um curso relativamente novo, que teve suas atividades iniciadas em 2008 e, desde então, tem procurado fortalecer a pesquisa e o ensino na área de Comunicação, dando continuidade à história de formação de profissionais no campo desenvolvida por mais de 40 anos pela UFC no âmbito da graduação. Sua missão é promover a formação para a pesquisa qualificada em nível de Pós-Graduação e fomentar a ampliação e consolidação da produção científica de alto-nível de docentes e discentes, estimulando o intercâmbio no campo da pesquisa com Programas congêneres nacionais e internacionais.

Diante do motivo supra, reafirmamos a importância da realização da pesquisa de campo a ser realizada por nossa aluna neste Instituto. Na ocasião e, certos de vossa colaboração, antecipadamente agradecemos.

Atenciosamente,

**Prof. Dr. Antonio Wellington de Oliveira Junior**

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFC.

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Comunicação  
Universidade Federal do Ceará

AV. DA UNIVERSIDADE, 2762 - BENFICA - CEP: 60020180 - Fortaleza-Ceará Fone: 33667712

AV. DA UNIVERSIDADE, 2762 - BENFICA - CEP: 60020180 - Fortaleza-Ceará Fone: 33667712

CMA-SAG015

Erro: Origem da referência não encontrada

1/1

## ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO COM ALUNOS DURANTE OFICINA DE FOTOGRAFIA

### Pesquisa com alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos) do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) – 10 de dezembro de 2015

Nome completo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Sexo: Feminino  / Masculino

Sua família considera você: Deficiente Auditivo  ou Surdo  (marque com um X)

Você se considera: Deficiente Auditivo  ou Surdo  (marque com um X)

Considerado por exames clínicos: (marque com um X)

Ouvido Direito: Perda Leve  Perda Moderada  Perda Profunda  Perda Severa

Ouvido Esquerdo: Perda Leve  Perda Moderada  Perda Profunda  Perda Severa

Não tenho certeza qual a resposta, apenas sei que escuto um pouco  ou não escuto nada

Sobre o uso e aprendizado da Libras (Língua Brasileira de Sinais): (marque com um X)

Usa LIBRAS de forma inicial, pois está em aquisição da Língua de Sinais com o apoio do Instrutor de LIBRAS e/ou de colegas surdos (aprendizado da LIBRAS na escola).

Usa LIBRAS de forma inicial, pois está em aquisição da Língua de Sinais com o apoio de familiares e da comunidade surda (aprendizado fora da escola).

Usa LIBRAS de forma inicial, pois está em aquisição da Língua de Sinais e faz uso funcional da fala com compreensão mediana ou restrita da leitura labial.

Usa LIBRAS de forma intermediária e se apoia no oral (fala e leitura labial), mas mostrando dificuldade na compreensão; a família investe em fonoaudiologia.

Usa LIBRAS de forma intermediária e se apoia no oral (fala e leitura labial), mas mostrando dificuldade na compreensão; há maior investimento na LIBRAS.

Usa LIBRAS de forma fluente sem oralização.

Usa LIBRAS de forma fluente e oralização quando necessário e/ou solicitado.

Não usa LIBRAS (ou usa gestos de forma restrita) e não usa a oralização.

Sobre o uso e aprendizado do Português (2ª Língua para o Surdo): (marque com um X)

O aluno faz leitura visual de imagens e se expressa por meio de desenho; faz leitura de símbolos e de ícones, mas não lê palavras.

- ❑ O aluno faz leitura visual de imagens, interpreta e compreende se apoiando nos desenhos, reconhece as letras do alfabeto; escreve algumas palavras solicitando frequentemente que sejam soletradas (por datilologia) ou consultando-as no mural e no vocabulário de apoio.
- ❑ O aluno faz leitura visual de imagens, interpreta e compreende se apoiando nos desenhos, reconhece as letras do alfabeto; escreve palavras em diversos contextos solicitando que sejam soletradas (por datilologia) ou consultando-as no mural e no vocabulário de apoio apenas em caso de dúvida.
- ❑ O aluno faz leitura visual de imagens, interpreta e compreende se apoiando nos desenhos e na leitura de palavras, reconhece todas as letras do alfabeto; faz leitura de frases completas mostrando dúvidas em palavras, sendo levado a pesquisá-las. A produção de texto apresenta a estrutura e a organização em condições de transmitir um discurso, no entanto, necessitando de estudo das classes gramaticais da Língua Portuguesa para fornecer forma e funcionalidade aos gêneros textuais.
- ❑ O aluno faz leitura visual de imagens, interpreta e compreende se apoiando nos desenhos e na leitura de frases; faz leitura do texto completo mostrando dúvidas em palavras, sendo levado a pesquisá-las. Tem condições de produção de gêneros textuais e discursivos variados apresentando estrutura e organização que transmitem coerência e funcionalidade; compreende as classes gramaticais da Língua Portuguesa.



## ANEXO C – QUESTIONÁRIO APLICADO COM PROFESSORA DA TURMA DO EJA

**Pesquisa com Professor do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) –  
10 de dezembro de 2015**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Sexo: Feminino  / Masculino

**Você possui o seguinte domínio da LIBRAS:**

- LIBRAS básica       LIBRAS intermediária       LIBRAS avançada  
 LIBRAS fluente       Tem PROLIBRAS       Tem apoio de instrutor de LIBRAS  
 Não necessita aprender LIBRAS pelo motivo: \_\_\_\_\_

**Você considera os alunos:**

- Deficientes auditivos       Surdos

**Marque com um (X) as práticas pedagógicas utilizadas em suas aulas:**

- Aula-passeio  
 Contextualização de situações vividas  
 Aulas práticas com a confecção de maquetes e outras representações visual-táteis  
 Vídeo-aulas produzidas pelo professor e/ou instrutor surdo  
 Sessão de filmes e/ou DVD de histórias  
 Histórias narradas em LIBRAS  
 Dramatização e/ou expressão corporal  
 Brincadeiras e jogos  
 Pesquisa de imagens e de informações em repositórios da internet  
 Testes e resoluções de situações-problema  
 Material de consulta expostos em cartazes ou no mural  
 Caderno ou pasta de consulta ao vocabulário (com imagens)  
 Produção de texto individual e coletivo  
 Uso de dicionários  
 Uso de jornais  
 Outros. Quais: \_\_\_\_\_

  
 INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS  
**OBRIGADA**

## ANEXO D – QUESTIONÁRIO APLICADO COM ALUNOS DURANTE OFICINA DE CINEMA

### QUESTIONÁRIO OFICINA DE CINEMA

Nome:

série:

idade:

1. Qual o filme que mais lhe chamou atenção? Justifique.
2. Quais são as diferenças entre os filmes de cada categoria e entre categorias diferentes?
3. Quais são as semelhanças entre os filmes de mesma categoria e entre categorias diferentes?
4. Que tipos de assuntos foram tratados nos filmes?
5. Você acredita que houve algum tipo de preocupação em transmitir a história para surdos além de ouvintes em algum dos filmes? Se sim, quais?
6. Antigamente os filmes eram compostos apenas por imagens, sem sons, e as pessoas entendiam a mensagem. O que você acha que mudou e por qual motivo.
7. Qual dos tipos de filme você teve mais facilidade para compreender? Por favor, diga o motivo.
8. Qual dos tipos de filme você teve mais dificuldade para compreender? Por favor, diga o motivo.
9. O que você acredita que poderia ser feito nos filmes atuais para facilitar a compreensão tanto para ouvintes quanto surdos?

## ANEXO E – CRONOGRAMA DA OFICINA DE CINEMA

---

Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Programa de Pós-graduação em Comunicação  
Aluna: Marina Gomes Portela  
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Vidal

### Oficina de Cinema

#### Filme 1 - Libras

Enquanto a cidade dorme

Categoria: Curtas

País: Brasil

Filme: "Enquanto a cidade dorme"

Línguas: Português e Língua de Sinais Brasileira (Libras/L.S.B)

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FAAd3nfRdoMg>

"Uma jovem enfermeira se vê perdida no centro da cidade de Fortaleza a procura da localização de um hospital. As dificuldades de se comunicar em uma sociedade cada vez mais individualista são mostradas nas diversas personagens que cruzam seu caminho", informa a sinopse do filme. O curta-metragem, dirigido por Camilo Vidal, é protagonizado por Gleiciane Lino, atriz surda.

#### Filme 2 - Cinema mudo

- atual: curta-metragem cinema mudo. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kFPRo0Bg9ao>

- antigo: "Tempos Modernos" é um filme de 1936 dos Estados Unidos do cineasta Charlie Chaplin em que o seu famoso personagem "O Vagabundo" tenta sobreviver em meio ao mundo moderno e industrializado - fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=XFXg7nEa7vQ>

#### Filme 3 - cinema atual

- mudo: Nome do curta: A Ilha (2008) - Animação

Realização: Escola Audiovisual de Brasília

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=7C3Ug43Xzaw>

-oralizado: Curta Metragem "The Present" - Vídeo Legendado

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=whh0MQZ4Q2A>

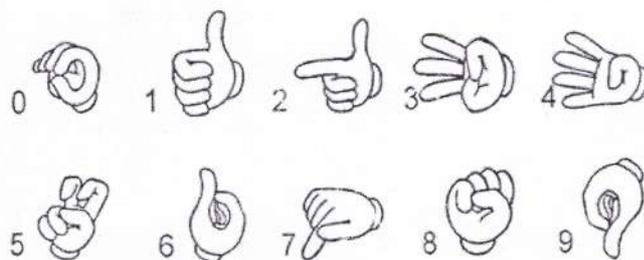
## ANEXO F – ALFABETO E NÚMEROS EM LIBRAS

Oficina Libras UFC - Prof. Flávia

### Alfabeto Manual - Libras



### Números



## ANEXO G – QUANTIDADE DE SINAIS OFICIAIS EM 2009

Tabela 1. Validade dos 9.828 sinais divididos por letras dos verbetes correspondentes e por 12 estados das regiões Sudeste, Sul, Centro-Oeste, Nordeste e Norte, num total de 23.850 referências de validade dos sinais nos estados.

letra	Sudeste			RS	Sul		Centro-Oeste		Nordeste			Norte
	SP	RJ	MG		SC	PR	MS	DF	CE	BA	PB	
<b>A</b>	558	565	83	539	162	123	158	38	169	27	20	4
<b>B</b>	306	260	48	264	88	70	76	32	66	21	11	2
<b>C</b>	690	629	101	738	301	165	253	64	176	51	21	6
<b>D</b>	335	369	48	416	119	67	75	15	66	11	7	0
<b>E</b>	415	391	42	418	119	87	109	18	62	8	11	1
<b>F</b>	274	295	42	322	117	89	84	14	60	15	10	1
<b>G</b>	118	122	25	132	57	38	47	16	26	7	4	2
<b>H</b>	117	52	7	55	23	15	13	3	8	5	0	0
<b>I</b>	158	167	14	209	55	31	45	6	35	2	2	2
<b>J</b>	79	68	10	72	26	22	26	9	14	8	1	2
<b>K</b>	4	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
<b>L</b>	186	191	22	209	61	40	53	9	31	8	5	0
<b>M</b>	382	283	54	315	91	73	101	31	86	25	13	3
<b>N</b>	135	100	22	159	41	50	52	36	74	9	11	0
<b>O</b>	106	111	18	132	46	26	29	15	31	6	6	0
<b>P</b>	493	494	80	563	135	139	171	38	127	20	17	4
<b>Q</b>	61	62	10	78	27	22	18	12	18	3	2	0
<b>R</b>	210	216	25	278	12	40	67	15	51	15	10	0
<b>S</b>	310	253	41	301	109	84	97	27	84	21	10	1
<b>T</b>	246	231	39	268	89	44	66	19	54	14	8	4
<b>U</b>	68	44	8	40	9	6	9	2	9	2	0	1
<b>V</b>	150	189	30	180	56	39	46	18	41	9	3	2
<b>W</b>	1	2	0	0	1	0	3	0	3	0	0	0
<b>X</b>	10	12	3	11	5	2	4	1	1	1	1	0
<b>Y</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Z</b>	14	15	1	17	4	4	6	1	5	0	0	0
<b>total</b>	5426	5121	774	5717	1693	1277	1609	440	1297	288	173	35
<b>%</b>	22,750	21,472	3,245	23,971	7,098	5,354	6,746	1,845	5,438	1,208	0,725	0,147
<b>total</b>		47,467			36,423		8,591		7,371			0,147

Fonte: **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras)**. Disponível em: <[http://www.signwriting.org/archive/docs6/sw0587\\_BR\\_Novo\\_Deit\\_Libras\\_Dict\\_2009.pdf](http://www.signwriting.org/archive/docs6/sw0587_BR_Novo_Deit_Libras_Dict_2009.pdf)>. Acesso: 27 dez. 2016.

**ANEXO H – SINAL EM LIBRAS DA PALAVRA “SURDO” OU “SURDEZ”  
DEPENDENDO DO CONTEXTO**

**surdez** **surdez** (sinal usado em: **SP, CE, RS**) (inglês: *deafness, lack of hearing*); s. f. Perda auditiva profunda (isto é, com limiar auditivo igual ou superior a 85-90 dB), ou pelo menos severa a profunda (isto é, com limiar auditivo igual ou superior



Fonte: **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras)**. Disponível em: <[http://www.signwriting.org/archive/docs6/sw0587\\_BR\\_Novo\\_Deit\\_Libras\\_Dict\\_2009.pdf](http://www.signwriting.org/archive/docs6/sw0587_BR_Novo_Deit_Libras_Dict_2009.pdf)>. Acesso: 27 dez. 2016.

## ANEXO I – SINAL EM LIBRAS DA PALAVRA “COMUNICAÇÃO”



Fonte: Dicionário da Língua Brasileira de Sinais. **Ines**. Disponível em:  
<[http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main\\_site/libras.htm](http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm)>. Acesso: 27 dez. 2016.